

# 1 ESPIRITUALIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES<sup>1</sup>: Uma abordagem transpessoal voltada ao desenvolvimento da inteireza.

Elydio dos Santos Neto<sup>2</sup>

## Convidando o Zé-Ninguém a construir-se na inteireza.

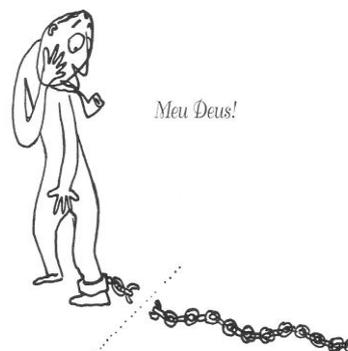
Observe as figuras abaixo. São desenhos de William Steig que ilustram o livro **Escute, Zé-Ninguém**, de Wilhelm Reich (1998, p. 7, 13 e frontispício respectivamente).



*Você é um "zé-ninguém", um "homem comum"*



*Só você mesmo pode ser seu libertador!*



**Fig. 1 – Zé Ninguém**

**Fig. 2 – Libertar a si mesmo**

**Fig. 3 – Medo da liberdade**

<sup>1</sup> O termo “educadores” aqui se refere não apenas aos professores, mas sim a todas aquelas pessoas que com responsabilidades educativas – nos campos da educação formal, não-formal e informal – têm o desafio de auxiliar o processo humano de desenvolvimento com atenção às relações interpessoais e aos processos de autoconhecimento. Penso, em especial, naqueles que trabalham com a formação profissional em qualquer campo, nos profissionais da área de saúde, nos pais e, é claro, também nos professores.

<sup>2</sup> Elydio dos Santos Neto foi um dos fundadores do Interespe e faleceu em outubro deste ano. Em sua homenagem publicamos na íntegra seu texto que foi escrito para o livro: *Formação de Docentes Interdisciplinares*, Organizado por Ivani Fazenda e Nali Ferreira, que foi lançado pela editora CRV, 2013. Elydio foi Doutor em Educação pela PUC-SP (1998); Mestre em Ciências da Religião também pela PUC-SP (1993). Possui pós-doutorado em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP (2010). Trabalhou durante muitos anos no PPGE-Universidade Metodista de São Paulo (São Bernardo do Campo). Atualmente está na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Centro de Educação. Autor de “Por uma Educação Transpessoal” (Ed. Metodista/Lucerna, 2006); “Educação e Complexidade” (Editora Salesiana, 2002) e “Os quadrinhos poético-filosóficos de Edgar Franco” (Editora Marca de Fantasia, 2012). Organizador de “Histórias em quadrinhos & Educação: Formação e Prática Docente” (Editora Metodista, 2011).

As imagens sugerem a figura com a qual Reich dialoga em seu livro, o Zé-Ninguém, aquele que vive amedrontado com a própria liberdade e que, por isto mesmo, não tem autonomia e nem desenvolveu capacidade de autoria e de construir permanentemente a própria identidade. Tende a copiar os comportamentos aceitáveis socialmente e sofre terrivelmente com a própria normose<sup>3</sup> sem conseguir expressar o seu desejo fundamental. Está dissociado de seu próprio corpo e não o vive, não o escuta e, portanto, não consegue nem ler o mundo com o próprio corpo e nem cuidar dele de forma a mantê-lo desperto, ajudando a criar um bem estar geral. Como não vê sentido nas coisas que faz, porque não são os seus objetivos vitais que estão sendo construídos, vive com os diferentes aspectos do si mesmo desconectados e dissociados. Em si não pulsa a inteireza, mas a fragmentação. A liberdade e autonomia apenas virão se ele mesmo decidir construí-las, mas o medo da liberdade<sup>4</sup> o impede de avançar. Prefere a falsa segurança de uma vida pobre e determinada por outros do que o desafio e o risco de, livremente, poder criar seus próprios caminhos.

Se esta condição é ruim para todo ser humano, para um educador, em qualquer campo da atividade humana, ela ganha especial peso trágico uma vez que ele é referência para seus educandos e para as pessoas com quem se relaciona. Um educador Zé Ninguém se torna uma referência que pode gerar muitas outras pessoas com características semelhantes. Assim um dos desafios da formação do educador é aquele de desenvolver o trabalho permanente de criar-se e re-criar-se como ser de identidade própria com liberdade, autonomia, inteireza e capacidade de autoria.

A esta altura então podemos perguntar: Que relação há entre uma vida assim limitada, como a de um Zé-Ninguém, e os processos educativos socialmente instituídos? Qual a contribuição do chamado paradigma newtoniano-cartesiano na constituição desta forma de existência humana? Que outras maneiras de compreender o ser humano e os processos educativos possibilitam superar esta posição reducionista em direção a uma vida vivida na/para inteireza? É possível vislumbrar as implicações de uma espiritualidade sadiamente vivida no desenvolvimento de um ser humano com maior capacidade de realização e plenitude, tanto na esfera individual quanto política? O que isto sugere aos processos formativos de educadores?

O presente artigo pretende contribuir com a construção de respostas a estas questões que guardam relação direta com as perguntas mais fundamentais que nos fazemos em nossa condição humana. Afinal, é possível construir-se com, na e para a liberdade e a inteireza?

---

<sup>3</sup> A normose expressa a condição doentia daquele que renunciou ao próprio desejo fundamental para adequar-se às normas aceitas pelo conjunto social como as mais adequadas para o bem viver. Nesta condição o sujeito não arrisca a transgredir. Está sempre procurando a vida normal e não a singularidade da própria existência. Cf. Santos Neto, 2005.

<sup>4</sup> No primeiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* o educador brasileiro Paulo Freire discorre longamente sobre o medo da liberdade e suas conseqüências para o processo humano de desenvolvimento (Freire, 1982, p. 34ss).

## **O paradigma cartesiano, sua antropologia e implicações para a cultura em geral e os processos educativos em especial.**

Já é bastante conhecida a crítica feita ao chamado paradigma cartesiano ou newtoniano-cartesiano (MORIN, 1995; CAPRA, 1992; GROF, 1987; SANTOS, 2004). Como sabemos, Descartes está na raiz de um modo de ver e pensar o mundo que tem por base uma antropologia que privilegia a razão, a separação entre sujeito e objeto, o distanciamento entre a mente e o corpo, favorecendo além da constituição de um saber com pretensões de evidência e clareza também a fragmentação do conhecimento. Claro está que Descartes não pode, sozinho, ser responsabilizado pelas consequências do paradigma que ajudou a estabelecer. Aqueles que o sucederam têm grande participação na implantação da visão de mundo cartesiana. De modo especial a burguesia tem aí grande responsabilidade, pois esta visão de mundo foi instrumento importante para que a perspectiva capitalista pudesse se colocar como ideologia dominante dentro da sociedade moderna e contemporânea. A burguesia encontrou na ciência moderna o conhecimento necessário para criar tecnologia para a produção de bens de consumo e para ajudar a fundamentar sua filosofia como classe dominante. O consumo dos bens produzidos por meio da força de trabalho assalariada passou a ser então instigado, até o ponto das “imposições” publicitárias de hoje. É pelo consumo destes bens e pelo poder de mercado que a burguesia consegue a acumulação de capital para seu enriquecimento e para sua manutenção hegemônica.

Sem dúvida este paradigma trouxe também contribuições importantes: a valorização da razão crítica; a sistematização da ciência; aqueles recursos tecnológicos imprescindíveis para uma boa qualidade da vida; a implementação de sistemas de análise e controle. Mas hoje é criticado por não considerar a complexidade da vida e da condição humana, onde as diferentes realidades não se separam e nem são independentes. A razão científica somente, tal qual a modernidade pretendeu, não consegue elaborar uma explicação definitiva e completa do ser humano. Isto não quer dizer que a razão científica não seja importante, mas sim que ela é limitada e insuficiente para compreender o ser humano e a vida em suas inteirezas.

Agir segundo a perspectiva tradicional da ciência tem feito perpetuar uma visão reducionista da realidade e do humano com graves consequências, pois é este paradigma e esta forma de compreender a ciência que estão na base da educação de profissionais que atuam na sociedade e tomam decisões que atingem a todos com graves implicações para a vida social: a vida de crianças usadas como combustível na produção do mercado mundial; o descuido com os pobres e marginalizados da humanidade (dois terços da humanidade estão excluídos dos benefícios que a nossa ciência e a nossa tecnologia produzem); o descaso com a sorte dos desempregados e aposentados, tratados, muitas vezes, como descartáveis e como zeros econômicos; o abandono dos sonhos de justiça, paz, fraternidade e generosidade; a exploração até a exaustão dos recursos naturais do planeta; a falta de sensibilidade que permeie um projeto ético de justiça para o trato das necessidades do coletivo humano. Tudo isto agravado pela hegemonia neoliberal e pelas atitudes individualistas que a

mesma produz. É uma ideologia que diz: “Não é possível fazer nada melhor do que isto que fizemos até agora. A história acabou. Não é possível igualdade. As pessoas são diferentes e não é possível que possuam as mesmas coisas. Só é possível melhorar este sistema capitalista, sem modificar a sua essência”. Estes são alguns dos motivos pelos quais estamos em crise hoje.

Também a educação foi influenciada pela maneira newtoniana-cartesiana de pensar e ver o mundo. A tendência geral nas concepções educativas nelas fundadas é considerar que no ser humano corpo e mente são independentes; que a racionalidade é a principal característica do humano e que, assim, o foco central no trabalho da educação escolar deve estar no exercício racional sendo os conteúdos conceituais os mais importantes; que o trabalho das emoções foge do controle rigoroso da cientificidade e que, portanto, sobretudo para fins de construção do conhecimento, não deve ser considerado; que a razão conhece melhor quando se especializa e, deste modo, a elaboração do conhecimento deve partir dos diversos campos especializados da ciência (as disciplinas); que a chamada dimensão espiritual do ser humano é algo duvidoso perante as afirmações da ciência e, sendo assim, não deve ser levada a sério, mas vista como algo da cultura popular ainda não purificada pela metodologia científica.

Este modo de compreender o ser humano fez surgir uma proposição de educação escolar que valoriza excessivamente a razão, e, no limite, termina num racionalismo; que tem dificuldades para trabalhar com a energia emocional e com o corpo; que forma para uma visão fragmentada da realidade; que não consegue perceber a interdependência que existe entre as várias formas de manifestação da vida no planeta; que desconhece em sua prática pedagógica o ser humano como multidimensional; que reprime a espiritualidade e termina por dificultar, para muitos, a construção de sentidos para a existência. A formação de profissionais de todas as áreas da atividade humana foi marcada por estas características.

Quero destacar, no entanto, que várias elaborações críticas ao paradigma dominante começaram a surgir a partir do que vem se convencendo chamar “crise de transição paradigmática”. Tais análises se por um lado reconhecem a importância e necessidade dos referenciais oriundos do marxismo e da psicologia genética, por outro afirmam a sua insuficiência. É o caso de estudos como: Cardoso (1995), Espírito Santo (1996), Moraes (1997), D’Ambrosio (1999), Santos Neto (1998, 2002 e 2006a) e Guerreiro (2003).

Estes estudos afirmam a existência de uma visão de mundo calcada fundamentalmente sobre as construções de Descartes e Newton, referências principais, no ocidente, para a construção dos seres humanos individuais e também da sociedade capitalista. Este paradigma traz uma concepção reducionista do ser humano, pois está preso a um realismo materialista que entende a realidade como constituída basicamente de objetos “independentemente” dos sujeitos que a produzem e a conhecem, limitando-se a uma compreensão racionalista, cientificista, dualista e mecanicista do mundo.

As consequências deste paradigma na educação escolar, da educação infantil à formação profissional no nível universitário, foram bem expressas por Moraes (1997: 44; 50-51):

A visão antropológica do homem máquina que aloja uma alma, cuja essência é o pensamento e que provocou o dualismo entre matéria e mente, o corpo e a alma, continua tendo profundas repercussões no pensamento ocidental, com desdobramentos nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, como na biologia, na medicina, na psicologia e na educação, para citar apenas algumas delas. Essa visão nos levou a aceitar o nosso corpo separado de nossa mente, como coisas absolutamente desconectadas. (...) Na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves considerando o seu significado para a formação de novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade. (...) Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. (...) Apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que observamos é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Conseqüentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas.

Estamos observando o surgimento de propostas educacionais que se diferenciam, no processo de construção de sua prática, daquilo que denuncia Moraes. Entretanto, estes limites explicitados ainda estão fortemente presentes em diferentes espaços educativos; mesmo naqueles que conseguiram avanços significativos no sentido da democratização, do diálogo e da construção de sujeitos autores de si e da história.

### **A antropologia de Stanislav Grof e a construção da inteireza**

Stanislav Grof é um pesquisador da área da Psiquiatria que tem como objeto de estudo a consciência humana. Não é propriamente filósofo, pedagogo ou educador. Então por que fui buscá-lo? Porque de suas pesquisas empíricas com a consciência humana<sup>5</sup>, inicialmente investigando o ácido lisérgico e

---

<sup>5</sup> Os relatos de seus procedimentos de investigação, bem como os resultados a que tem chegado estão descritos em obras como: "Além do Cérebro" (1987), "A Tempestuosa Busca do Ser" (1994), "Emergência Espiritual" (1992), "A Mente Holotrópica" (1994), "A Aventura da Autodescoberta" (1997).

depois criando a Respiração Holotrópica<sup>6</sup>, emergiu uma interessante cartografia da consciência que sugere que a condição humana, o sujeito humano, tem muito mais aspectos a serem considerados em sua antropologia do que aquilo que vêm propondo as antropologias fundadas no paradigma newtoniano-cartesiano.

Grof, mediante a instalação de estados ampliados de consciência, registrou e gravou em fitas magnéticas os conteúdos elaborados pelos sujeitos de sua investigação. Coletou tais relatos, catalogou-os, organizou-os e ousou uma nova interpretação que vai além do inconsciente pessoal como proposto por Freud. Assim a cartografia que propõe não é oriunda de estudos teológicos, a partir da Revelação de livros sagrados, e nem de especulação filosófica e metafísica. É fruto de suas investigações com os estados ampliados de consciência e, portanto, tem uma base empírica.

Os detalhes da construção da cartografia sugerida por Grof encontram-se bem descritos em seus livros. Vou apresentar aqui uma breve síntese<sup>7</sup> para que o leitor tenha, posteriormente, condições de compreender a concepção antropológica – concepção de ser humano – que dela emana. Tal cartografia distingue quatro níveis na consciência: a barreira sensorial, o nível biográfico-rememorativo, o nível perinatal e o nível transpessoal.

O primeiro nível, a *barreira sensorial*, diz respeito a sensações físicas que sentimos quando entramos em processo de expansão da consciência e não tem muito significado na perspectiva do autoconhecimento. São sensações relativas à visão, à audição e ao olfato, por exemplo.

O segundo nível, o *biográfico-rememorativo*, diz respeito às nossas memórias biográficas com nossos pais e pessoas próximas a nós; refere-se também à memória de acontecimentos que nos marcaram positiva ou negativamente. Aqui é possível ver toda a dinâmica psíquica como ensinada por Freud.

O terceiro nível, o *perinatal*, diz respeito à memória e ao aprendizado experimentado por ocasião do processo de nascimento dos seres humanos no momento do parto, processo este que Grof chama de *morte-renascimento*, por toda dramaticidade e risco que traz. Sua cartografia sugere a existência, no nível perinatal, de quatro matrizes de aprendizado que se constituem neste momento e que, embora permaneçam inconscientes, atuam na vida pós-uterina, participando da definição de nossas características pessoais. São as Matrizes Perinatais Básicas (MPB):

- Matriz Perinatal Básica I (MPBI): também chamada por Grof de *O Universo Amniótico*. Esta matriz tem sua base biológica na unidade simbiótica entre o feto e o organismo materno no processo de gestação. A experiência do feto pode ser uma experiência de conforto, segurança, tranquilidade e paz – o que o autor chama de “berço bom” - ou pode ser

---

<sup>6</sup> Processo de auto-exploração, desenvolvido por Stanislav Grof e Christina Grof, que combina hiperventilação pela respiração, música e trabalho corporal localizado com o objetivo de favorecer experiências com níveis diferentes da consciência.

<sup>7</sup> A descrição sintética seguinte é basicamente a mesma que se encontra em meu livro “Por uma Educação Transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof” (2006a).

uma experiência de distúrbios, desconfortos e inseguranças, especialmente nos períodos finais da gestação, o “berço ruim”. Para Grof a qualidade da experiência na vida intra-uterina é um dos determinantes de comportamento futuro do sujeito humano, obviamente que em combinação com inúmeros outros fatores da vida pós-uterina. As figuras abaixo (4 e 5) são pinturas, de autoria do próprio Stanislav Grof<sup>8</sup>, que representam o que chamou de berço bom e berço ruim. Nos processos de respiração holotrópica, em estado ampliado de consciência, as experiências vivenciadas são, muitas vezes, marcadas por imagens deste tipo que Grof representou em suas pinturas. Posteriormente podem ser trabalhadas em processos psicoterápicos que guardam sensibilidade para com uma visão mais ampliada do ser humano.

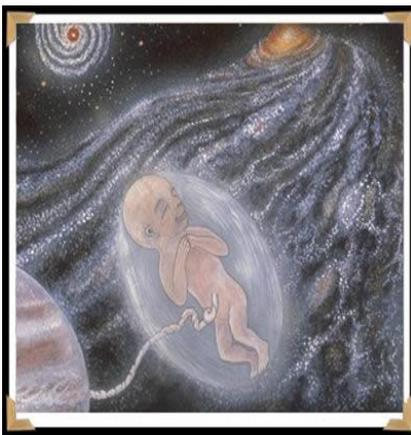


Fig. 4 – Representação de Berço Bom<sup>9</sup>



Fig. 5 – Representação de Berço Ruim<sup>10</sup>

- MPBII ou *Devoração Cósmica Sem Saída*: ocorre no segundo momento biológico do parto e é uma situação de enorme tensão para o feto uma vez que se inicia o processo que prepara o nascimento. A sensação para o feto é tão crítica, principalmente se este experimentou o “berço bom”, que Grof denominou esta matriz de *devoração cósmica*. Na vida pós-uterina esta matriz associa-se a situações de estar sem saída e sem esperança pela dimensão de opressão. Permanecer preso a esta sensação pode facilitar o sujeito assumir o papel de vítima em sua vida cotidiana. A figura 6, também de autoria de Grof, representa a experiência dos primeiros sintomas do parto biológico e da influência da Matriz Perinatal Básica II.

<sup>8</sup> Estas imagens podem ser acessadas <http://www.atpweb.org/grof.asp>.

<sup>9</sup> <http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp58&pp=0>.

<sup>10</sup> <http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp82&pp=0>.



**Fig. 6 – Representação dos primeiros momentos do parto biológico<sup>11</sup>**

- MPBIII ou *A Luta Morte-Renascimento*: esta matriz corresponde ao terceiro momento do parto, quando o feto começa a travessia pelo canal do nascimento. É um momento de luta e esperança. Luta porque a situação é ainda de muita opressão, mas, ao mesmo tempo, é de esperança porque é a possibilidade de fazer a travessia e superar as ameaças deste momento. A figura 7, quadro do pintor suíço Hansruedi Giger selecionada pelo próprio Grof em seu livro *Além do Cérebro*<sup>12</sup>, sugere a experiência da MPB III ao combinar “a fragilidade anatômica dos fetos com uma maquinaria agressiva e faixas constrictivas de aço à volta da cabeça, sugerindo o nascimento”.



**Fig. 7 – Pintura que sugere uma representação de MPB III**

- MPBIV ou *Experiência de Morte e Renascimento*: é o ápice do processo de nascimento quando o feto, finalmente, completa a saída do útero materno e ganha o espaço exterior. Biologicamente tal processo apresenta os indícios ainda de luta, mas já dentro de um estágio mais evoluído e menos agressivo. Os episódios da vida pós-natal que se ligam a MPBIV são aqueles relacionados a vitórias, sucessos e triunfos sobre situações perigosas. A figura 8, de autoria de Grof, representa a Fênix que para o autor é um símbolo bastante apropriado de morte-

<sup>11</sup> <http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp67&pp=0>.

<sup>12</sup> Conferir ilustração 17, figura a, de Hansruedi Giger, no livro *Além do Cérebro* (1987, p. 86).

renascimento “uma vez que envolve morte pelo fogo, nascimento de algo novo e movimento em direção da fonte de luz”.



**Fig. 9 – Representação do momento de transição da MPB III para MPB IV: nascimento, luz, vitória<sup>13</sup>**

Grof sugere que experiências de muita dor e sofrimento numa dessas matrizes podem fazer com que a pessoa em questão guarde com esta matriz uma relação de *Matriz Negativa*, e afirma que “muitas observações sobre o indivíduo que está sob forte influência de matrizes perinatais negativas sugerem que ele encara a vida e seus problemas de um modo não somente vazio, mas com conseqüências destrutivas para si e para os outros, a longo prazo” (1987, p. 307-308). Entretanto, mostrou também que tais experiências podem ser acessadas e liberadas tornando a vida do sujeito mais adequada ao desenvolvimento pleno e para tanto, juntamente com sua esposa Christina Grof, criou um processo terapêutico conhecido como Respiração Holotrópica. O processo perinatal abre espaço para o quarto nível da consciência.

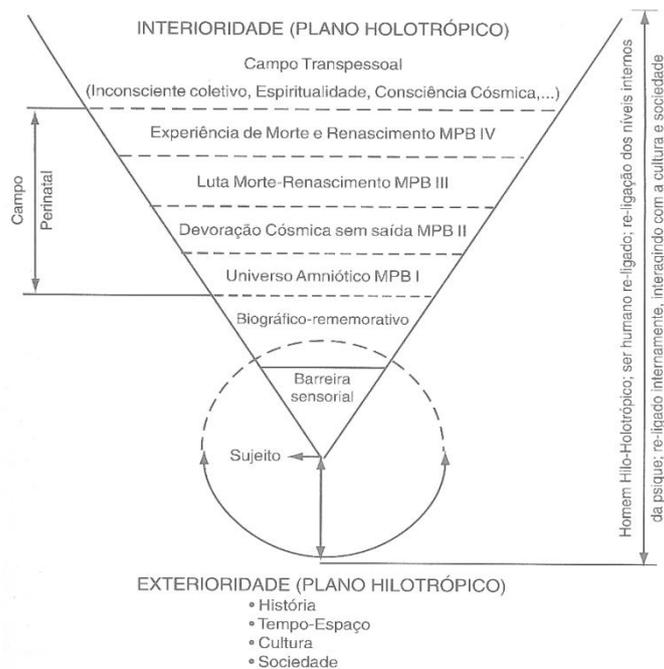
O quarto nível da consciência é o *domínio transpessoal*. De acordo com Grof as matrizes perinatais anteriormente apresentadas são uma ponte e fazem a comunicação entre a nossa psique individual e aquilo que Jung chamou de Inconsciente Coletivo. De fato as experiências com as diferentes matrizes perinatais mostram, além das lembranças do parto biológico, seqüências que podem apresentar a história da humanidade, o envolvimento com reinos e seres mitológicos, a identificação com animais, etc... Todos estes elementos fazem parte do domínio transpessoal, que é um “lugar” descoberto pela moderna pesquisa da consciência e que está além dos campos biográfico e perinatal. É bem verdade que muitas culturas e tradições espirituais já conhecem tais domínios há muito tempo. A ciência moderna, porém, somente agora, com as últimas décadas de pesquisa da consciência, chegou a trabalhar com tal domínio que foge aos limites impostos pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Este é o nível no qual, através da consciência ampliada, as barreiras de tempo e espaço, rigorosamente estudadas no paradigma newtoniano-cartesiano, desaparecem e dão lugar à percepção da unidade que perpassa o mundo humano, o mundo da natureza e a realidade cósmica. Aqui Grof identificou uma série de experiências, espirituais inclusive, que a humanidade há muito conhece, mas que permaneceram sufocadas, e às vezes consideradas como doentias, por uma concepção paradigmática redutiva e fragmentada. É a partir, sobretudo deste nível, que é possível considerar a

<sup>13</sup> <http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp69&pp=0>

espiritualidade do ser humano e também a sua dimensão ecológica, que o liga ao mundo da natureza.

Na tentativa de facilitar a compreensão da cartografia grofiana proponho o seguinte esquema didático apresentado na figura 10. Neste esquema o ponto central é o sujeito, o indivíduo humano. Tudo o que está dentro do grande “V”, que se abre sobre o sujeito, é a sua interioridade, aberta ao mundo holotrópico (do grego *holos*, totalidade; holotrópico é aquilo que se move em direção à totalidade). Tudo o que está fora do grande “V” é a sua exterioridade ou plano hilotrópico (do grego *hylé*, matéria; hilotrópico é tudo aquilo que se move em direção à matéria). Na exterioridade estão o Tempo-Espaço, a História, a(s) Cultura(s) e a(s) Sociedade(s). O mergulho (ou subida) em direção ao transpessoal, as realidades além do ego pessoal como o nome sugere, passam pela barreira sensorial, pelo campo biográfico-rememorativo e pelo campo perinatal com suas quatro matrizes básicas.

As pessoas podem viver seu cotidiano com atenção apenas ao mundo exterior e abrirem-se muito pouco às suas realidades internas. A vida, como é comumente vivida nas diretrizes do paradigma newtoniano-cartesiano, facilita que a pessoa chegue, no máximo, a trabalhar sistematicamente com materiais do campo biográfico-rememorativo, de modo especial dentro da dinâmica psíquica sugerida por Freud. Ao viverem assim ficam “desconectadas” de grandes energias psíquicas presentes nos campos perinatal e transpessoal. Eventos esporádicos, ocasionais ou provocados, podem, em certos momentos, “reconectá-las” com tais energias, mas uma vida que se pretenda irrigada pelas energias mais profundas da psique precisará manter esta conexão por um permanente e cuidadoso trabalho de autoconhecimento ou auto-exploração sugere Grof. A Respiração Holotrópica é uma dessas vias de autoconhecimento, mas não é a única. Muitos podem ser os caminhos utilizados para tal processo, do trabalho sistemático com os próprios sonhos às experiências artísticas diversas passando pelas diferentes técnicas de meditação. Conforme a figura 10 sugere, a pessoa que conseguiu um trabalho de auto-atenção permanente, de forma a reconectar seus níveis internos, é a pessoa re-ligada interagindo com o mundo das culturas e das sociedades com a inteireza de ser hilo-holotrópico que é.



ESBOÇO DA CARTOGRAFIA INTERNA SEGUNDO STANISLAV GROF  
(Homem Hilo-Holotrópico, Antropologia da Inteiraza)

**Fig. 10**

A cartografia que apresentei sugere uma *antropologia da inteireza*, uma vez que Grof defende que o ser humano, para desenvolver-se plenamente, precisa *re-ligar* as dimensões internas de sua psique ao mesmo tempo em que necessita reconhecer suas vinculações com a realidade exterior a si mesmo, o mundo da cultura. Entende que o sujeito pode viver fragmentado: como afirmei anteriormente a cultura newtoniano-cartesiana tende a fixá-lo nos dois primeiros níveis da consciência da cartografia proposta. A conseqüência é uma vida angustiada e atormentada pela falta da energia que vem dos demais níveis da consciência e que podem ajudar a introduzir equilíbrio, ânimo, entusiasmo, capacidade de cuidado e sentido à vida. A pessoa quando desligada de suas energias vitais pode facilmente tornar-se o *Zé Ninguém*, sugerido por Reich, que mostrei no início deste artigo.

O sujeito re-ligado pode, além de avançar positivamente em seu processo pessoal de individuação e realização, contribuir favoravelmente para a construção de uma cultura de paz e solidariedade. Grof chega mesmo a dizer que as situações de exploração, opressão, miséria, fome, guerras e enfermidades que nossa humanidade vive são sintomas de problemas “*não apenas econômicos, políticos e tecnológicos. Eles são reflexos do estado emocional, moral e espiritual da humanidade contemporânea. (...) Esses elementos destruidores e autodestrutivos na atual condição humana são uma conseqüência direta da alienação da humanidade moderna tanto de si mesma como da vida e dos valores espirituais*” (1992, p. 249-250).

A antropologia sugerida por Grof me faz entender o ser humano como um sujeito complexo e transpessoal, hilotrópico (=direcionado à materialidade) e holotrópico (=direcionado à totalidade), no qual estão presentes: a

racionalidade, a corporeidade, a emocionalidade e a espiritualidade perpassadas por polaridades que nos fazem nos construir na história como *homo sapiens-demens* (Morin, 2000, p. 59-60), em meio ao conjunto dos outros seres humanos, na coletividade, o que exige uma atenção constante à complexidade *sujeito individual-sujeito coletivo*. Tal construção, sempre inacabada, e, portanto, sempre propiciadora de esperança (Freire, 2000, p. 114), se faz muitas vezes entre conflitos, contradições e sofrimentos, mas comporta também o desenvolvimento com amadurecimento, integração e solidariedade. Ao usar o termo transpessoal não se pretende negar o pessoal. O termo transpessoal expressa uma concepção mais ampliada de ser humano, isto é, ele não se reduz ao seu ego construído nas culturas e nas sociedades. É isto também, mas não só isto. Compreende que a construção do humano exige o pessoal e o transpessoal. Este transpessoal significa “sair de si”, de seu ego racional, e mover-se em direção aos níveis mais profundos de si mesmo; em direção aos outros seres humanos na vida interpessoal, social e cultural; em direção à natureza, aos demais viventes e ao próprio cosmo. No limite significa abrir-se, inclusive, à perspectiva do Mistério que envolve a origem e desenvolvimento da vida. Não se trata, portanto, de negar o pessoal, mas de estar aberto ao transpessoal e assim gerar uma maior capacidade de cuidado para com a vida. Esta maneira de compreender o ser humano exige de todos os humanos, e em especial do educador, um empenho de autoconhecimento, uma vez que é no trabalho consciente de religação de suas características advindas da realidade interior e da realidade exterior que se faz à consciência com a qual se apresenta à ação no mundo e ao trabalho educativo.

A partir desta antropologia é possível, pois, pensar uma outra educação. É importante lembrar que educação, nesta maneira de pensar, não se confunde com ciência; e por mais que necessite desta é necessário que ela, a educação, esteja atenta aos diversos aspectos da condição humana e sua educabilidade. Assim é possível pensar uma educação na/para inteireza. Esta concepção de educação não advoga abandonar a luta política no contexto da história, mas, ao contrário, defende a participação política do educador por inteiro, re-ligado e, portanto, com energia suficiente para enfrentar obstáculos, construir sentido, favorecer a partilha, encarar os conflitos e ajudar a gerar uma cultura de paz.

### **A afirmação de uma Educação Transpessoal**

Esta maneira de compreender o ser humano implica numa concepção de educação, que chamo aqui de transpessoal. Educação Transpessoal, portanto, é aquela que se empenha, direta e intencionalmente, para educar o homem na e para a inteireza mediante a transmissão/construção - crítica, criativa e interdisciplinar - dos conteúdos culturais necessários à manutenção e desenvolvimento da vida, e, também, mediante o trabalho de autoconhecimento que possibilita religar as dimensões da pessoa: o corporal, o emocional, o racional, o espiritual, o natural e o histórico-cultural. Chamo-a de transpessoal porque ela, como o nome sugere, vai além do ego pessoal e racional, embora não o despreze.

São, portanto, objetivos de uma Educação Transpessoal:

- Auxiliar a pessoa a caminhar rumo à inteireza de si mesmo;
- Auxiliar a pessoa a caminhar para a totalidade da realidade (a matéria, o outro, o coletivo, a natureza, o cosmos);
- Transmitir/construir os conteúdos culturais necessários à sobrevivência, manutenção e desenvolvimento da pessoa individual e do homem enquanto coletividade;
- Auxiliar a formar pessoas que por terem desenvolvido o cuidado consigo próprias e com a alteridade, participem do processo de superação da crise global que enfrentamos – que tem extensões políticas, econômicas, sociais, éticas, ecológicas, científicas e religiosas – e que ameaça a sobrevivência da vida no planeta.

Esta abordagem da Educação Transpessoal reconhece as contribuições dos autores que contemporaneamente têm auxiliado a construção de propostas pedagógicas e educativas com o objetivo de desenvolver autonomia, criatividade, capacidade de reflexão crítica e de intervenção. Pensadores e pesquisadores como Marx, Gramsci, Piaget, Freire, Vigotsky, Wallon e Emília Ferreiro, entre outros, por certo são muito importantes para a compreensão da natureza dos fenômenos educativos e de construção do conhecimento. Uma abordagem transpessoal lê tais contribuições, e também outras de outros autores, na perspectiva da religação acima proposta, isto é, na perspectiva da religação do mundo consciente e do inconsciente, da exterioridade e da interioridade, do corpo-emoção-razão-espírito. Faz isto porque percebe a grande complexidade da condição humana e vê que para uma percepção mais ampliada e adequada do mundo, que para estar atento diante das tarefas de construção do conhecimento, o ser humano precisa ser/estar na inteireza. Para além dos fatores vinculados à cultura escolar e daqueles já assimilados no ambiente social existem outros – ligados à história individual, coletiva e espiritual de cada ser humano – que interferem no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. Mesmo que não seja possível fazer o controle de todos os aspectos envolvidos em tais processos, há que se considerar que quanto maior sensibilidade e capacidade de lidar com os vários fios que tecem esta complexidade maior será também a probabilidade de educar seres humanos para desenvolverem autonomia, rigor, criatividade e capacidade interdisciplinar. Isto vale para todo o percurso escolar dos sujeitos: da educação infantil ao ensino superior.

Compreender o ser humano na perspectiva da inteireza também tem implicações de caráter político. A partir da experiência de religação dos níveis internos da psique e da dialogação com o mundo da cultura, é possível evoluir de uma ética de auto-afirmação, exploração e dominação para uma ética de integração e de solidariedade. A necessidade de consumo, de controle e de poder cede diante da integração, da construção de sentido, da consciência da interdependência entre os diferentes viventes.

A transformação interior do sujeito pode colocá-lo na perspectiva de mais pronta e tenazmente trabalhar pelo processo de transformação da sociedade. A experiência tem mostrado que apenas a consciência intelectual não tem sido

suficiente para mudar posturas, crenças e comportamentos arraigados. Numa sociedade francamente capitalista lutar pelo processo de transformação social, sem alimentar a integração interna, pode conduzir os diferentes sujeitos ao cansaço e até mesmo à desistência dos projetos de mudança e transformação. É necessário ampliar a noção de cidadania. Cidadania aqui é entendida não apenas como vivência consciente e crítica dos direitos e deveres, mas também a vivência consciente e crítica de si mesmo numa realidade onde todas as dimensões estão interligadas. Assim, tão importante quanto conhecer e discutir as ideologias políticas em vista da transformação social é também importante: o autoconhecimento; o trabalho com o corpo; com as emoções, com a razão e o espírito; o desenvolvimento da consciência ecológica; o respeito pelas diferenças pessoais, coletivas e raciais; a articulação entre o mundo da interioridade e o da exterioridade sócio-político-econômica. Compreender deste modo a cidadania aproxima-se do conceito de *autor-cidadão* proposto por Barbosa (1998, p. 7-13).

Como se vê o trabalho educativo, se realizado na perspectiva da inteireza, poderá fortalecer os sujeitos que não abortaram a utopia de uma sociedade com capacidade de justiça. Neste sentido, re-ligar-se é também se fortalecer para poder transgredir os limites impostos pela sociedade capitalista: sociedade do consumo, da exploração e da exclusão.

### **A espiritualidade como vital para existência humana**

O ser humano se desenvolve e se constrói como sujeito e autor de sua existência em meio a um complexo processo que exige autoconsciência, capacidade de autonomia, coragem de escolher e experimentar caminhos novos, assim como uma grande paciência para retomar e refazer, permanentemente, o caminho já trilhado com vistas a avançar em novas direções e para novas possibilidades.

Este processo somente será possível se o sujeito estiver aberto à sua inteireza, isto é, disposto a reconhecê-la e a experimentá-la em seu cotidiano. Como já dito anteriormente esta inteireza é hilo-holotrópica, o que quer dizer: é marcada pelas condições de vida da história, da cultura, da materialidade, da individualidade (o hilotrópico); mas também é marcado pelas possibilidades transpessoais, cósmicas, mitológicas, espirituais (o holotrópico). O desafio é o de saber viver considerando estes dois aspectos, pois a cultura dominante – de cunho cartesiano – tende a desconsiderar as referências do mundo holotrópico.

A primeira consequência para o trabalho da educação é a de ter de considerar a necessidade que qualquer ser humano tem de desenvolver-se na inteireza. Assim, educar não pode ser um trabalho que se limita apenas a um ou a alguns aspectos da complexidade humana, mas deve estar intencionada para sua globalidade. Por certo aqui não é possível falar em *totalidade* enquanto pretensão de trabalhar com *todos* os aspectos do humano, mas é possível falar em *inteireza*, ao menos para garantir a consciência de nossa complexidade e estabelecer a necessidade de um trabalho permanente em direção à construção do *si mesmo*.

Tem aqui uma importância muito grande a categoria *transpessoal*, enquanto categoria que afirma que o sujeito não se esgota e nem se realiza apenas em sua dimensão pessoal e individual. Ela sugere que o pessoal se amplia, se fortifica, ganha consistência e se diferencia quando se abre ao transpessoal, ou seja, àquele conjunto de experiências que permitem ao sujeito fazer contato com o inconsciente coletivo e seus arquétipos, com o mundo da espiritualidade, com a história do planeta e com a realidade cósmica, com o tecido espiritual do mundo natural e humano. Pessoal e transpessoal assim não se excluem, mas, antes, se integram para possibilitar ao ser humano um desenvolvimento que tenderá sempre a ser pleno e realizador, uma vez que se, por um lado, o pessoal garante o “chão” concreto da existência, por sua vez o transpessoal subsidia a energia e o sentido necessários à construção cotidiana da existência em meio aos problemas e desafios da vida no mundo material e coletivo.

Assim, ao pensar nas implicações educativas da transpessoalidade – e quando digo transpessoalidade aqui já entendo estar junto dela o mundo pessoal, individual, hilotrópico – uma tarefa aparece de imediato: a do autoconhecimento. Na perspectiva que acima desenhei é impossível o desenvolvimento na/para a inteireza hilo-holotrópica sem um permanente processo de autoconhecimento que possibilite o constante re-fazer da própria história em direção à construção de uma vida feliz que contribua com a gestação de uma cultura de solidariedade. Neste sentido o autoconhecimento é uma condição necessária ao processo de integração e desenvolvimento do sujeito. Grof (1987) afirma isto mesmo quando diz:

Os atuais meios e canais disponíveis para resolver a crise global não oferecem muita esperança a um observador crítico. Em termos práticos, o novo enfoque significa complementar qualquer coisa que alguém esteja fazendo no mundo exterior com um processo sistemático de auto-exploração em profundidade. Dessa maneira, o conhecimento técnico-pragmático de cada um de nós pode ser complementado e dirigido pela sabedoria do inconsciente coletivo. A transformação interior só pode ser alcançada através de determinação individual, de esforço localizado e de responsabilidade pessoal (GROF, 1987, p.309-310).

O trabalho de aprofundamento no conhecimento de si mesmo poderá facilitar o desenvolvimento em diferentes aspectos da existência:

- No *plano das relações interpessoais* será possível conhecer as raízes das próprias características pessoais e entender melhor os processos envolvidos na construção dos seres humanos em geral o que é uma importante condição para auxiliar a convivência e as relações entre diferentes. Também o processo interno de religação propicia maior integração, paciência e disposição para lidar com os conflitos das relações interpessoais. Do ponto de vista da educação isto é fundamental para a construção do sujeito coletivo.
- *Aprender a dialética morte e renascimento, continuidade e ruptura:* no campo perinatal Grof detectou a titânica luta do feto pela vida;

ameaçado pela morte, no processo doloroso do parto, ele luta para sobreviver. É uma descida aos infernos e a ressurreição: morte e renascimento. Assim, logo ao nascer aprendemos uma importante lição: existe uma dinâmica de morte e renascimento que perpassa todos os movimentos de evolução da vida. Compreender a vida assim significa trazer a necessidade de educar para o processo morte-renascimento: morrer para as concepções estáticas e imobilizadoras de vida; renascer para processos que auxiliem a caminhar para frente rumo ao amadurecimento e à plenitude.

- *Aprender o diálogo amoroso e a integração entre os aspectos Masculino e Feminino do ser:* as pesquisas de Grof confirmaram a dinâmica dos arquétipos sugerida por Jung. Quero destacar aqui os arquétipos Masculino e Feminino. Na perspectiva junguiana é possível dizer que nossa cultura é marcada fortemente pela energia masculina, e por muito tempo a energia feminina não pode estar presente de modo significativo a ponto de impregnar, de forma mais saudável, o mundo construído pelos homens. Conclusão: construímos uma cultura do ferro, da força, do aço, da ciência, da tecnologia, do progresso, da exploração, da lógica, da divisão, da dominação. Uma cultura sem a devida irradiação da *anima* e que hoje se sente sufocada. Aqui está um dos desafios importantes à atual educação escolar: auxiliar a desenvolver o trabalho consciente com os arquétipos e, de modo especial, com o Feminino.
- *Abrir-se à espiritualidade e ao encontro com o sentido da vida:* os trabalhos de Grof mostraram que nos campos perinatal e transpessoal muitos sujeitos fazem experiências espirituais que se manifestam como consciência cósmica, sequências de morte e renascimento, encontro com entidades arquetípicas, etc. Ele afirma que a espiritualidade é uma importante experiência para impregnar de sentido e beleza a existência humana. Por espiritualidade entendo a experiência profunda de si mesmo, capaz de provocar transformações interiores que dão um novo sentido a vida e de alargar ainda mais os caminhos que conduzem ao próprio coração e ao mistério de todas as coisas (BOFF, 2001, p. 17-18). O trabalho educativo precisaria estar atento à dimensão da espiritualidade: desobstruí-la, ajudá-la a tornar-se presente no cotidiano das experiências e das decisões, fazer ver que ela não é campo tão somente das religiões.

A experiência da reconexão dos aspectos externos e internos da condição humana, ou seja, a reconexão hilo-holotrópica, possibilita a compreensão da espiritualidade como uma “propriedade intrínseca da psique que emerge, quase espontaneamente, quando o processo de auto-exploração alcança profundidade suficiente” (GROF, 1987, p. 266). Esta conexão pode favorecer a constituição de uma “visão nova do mundo em que a espiritualidade representa um elemento natural, essencial e absolutamente vital da existência” (idem). Assim, aqui a espiritualidade é um aspecto que vem com o processo de autoconhecimento e não se confunde com a “espiritualidade” imposta de fora para dentro, por exemplo, por movimentos religiosos preocupados muito mais com as exterioridades do culto/poder do que com a aventura da

autodescoberta. A espiritualidade pode ser cuidada no âmbito das religiões, mas não precisa ser somente assim. As religiões têm sido o espaço onde a espiritualidade tem sido cuidada e mantida, mas também, é necessário que se diga, espaço onde ela é, muitas vezes, violentada e manipulada segundo os interesses de grupos e de pessoas.

Entende-se, nesta abordagem transpessoal, que a espiritualidade – entendida como cuidado de si, do outro, do mundo, da beleza, da alegria, da integração das diferentes experiências e das conexões – precisa ser alimentada, pois tem extensões políticas determinantes sobre nosso presente e futuro como coletividade. A educação é um dos espaços em que a espiritualidade, sem confundí-la com religião ou religiosidade, pode ser cuidada e desenvolvida a favor do desenvolvimento humano individual e coletivo.

Acredito, com Paulo Freire (1982, 1992, 1996), numa educação dialógica e problematizadora que se empenhe na formação *na* e *para* a autonomia dos sujeitos educandos. Em sua *Pedagogia do Oprimido* Freire (1982, p. 93-97) afirma, com toda clareza, os fundamentos de uma educação dialógica:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo **amor**<sup>14</sup> ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.(...) Não há, por outro lado, diálogo, se não há **humildade**. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.(...) Não há também, diálogo, se não há uma intensa **fé nos homens**. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. **Pensar crítico**. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Ora, como vivenciar *amor*, *humildade*, *fé nos homens* e *pensar crítico* num processo educativo, sem um profundo e sistemático trabalho de autoconhecimento no qual as experiências internas e externas do sujeito vão sendo retomadas e re-orientadas em direção ao(s) *outro(s)* de cujo processo formativo se participa? Este cuidado, consigo e com o outro, já é em si vivência de espiritualidade que, de acordo com as opções de cada sujeito, poderá ser alimentada também em suas experiências com a vida místico-religiosa. Entendo que não cabe ao espaço escolar penetrar na discussão e/ou interferir na direção destas opções de cada sujeito. É um espaço de intimidade. Mas os espaços educativos podem estimular a espiritualidade de educadores e educandos por meio dos processos de auto-descoberta e autoconhecimento que favoreçam a criação de beleza, de alegria, de justiça e , por que não, de amor. Por certo se amplia com isto, por parte dos sujeitos que neste espaço vivem e trabalham, a possibilidade de construção de sentido para a vida e de entusiasmo para com as tarefas humanas apesar das duras condições nas quais as mesmas são desenvolvidas. Nesta abordagem espiritualidade e

---

<sup>14</sup> Grifos meus.

autoconhecimento, portanto não se separam. *Amor, humildade, fé nos homens e pensar crítico* só podem ser vivenciados por quem está permanentemente atento em seu processo de autoconhecimento e de diálogo com os homens e com o mundo.

## **Formação de educadores e educação *na e para* inteireza**

O que diferencia o educador transpessoal é a permanente construção, de si mesmo e da postura educativa dialogal, na inteireza hilo-holotrópica. A consciência desta exigência humana de desenvolvimento foi prejudicada em nossa cultura pelo paradigma newtoniano-cartesiano; pela sua visão reducionista do ser humano, da sociedade e da realidade. É necessário, pois, trazer novamente à discussão o problema antropológico, a consideração das subjetividades, o problema dos vínculos entre a subjetividade e a objetividade, entre a interioridade e a exterioridade. Tais problemas, esquecidos por uma orientação excessivamente racionalista e técnica, são muito importantes e precisam ser considerados na perspectiva de uma formação que queira facilitar o caminho para a inteireza do ser.

Entendo que são dois os campos de atividades que podem ser estimulados, na formação de professores, com a intencionalidade de desenvolvimento de inteireza: atividades de caráter intelectual e atividades de caráter experiencial.

### **➤ Atividades de caráter intelectual**

São estudos no sentido da compreensão das bases epistemológicas da fragmentação, bem como de sua crítica e das novas propostas paradigmáticas. O trabalho intelectual, apenas por si mesmo, é insuficiente. Ele dá bases para a construção de novos paradigmas, mas é limitado enquanto apenas intelectual. É necessária a experiência pessoal que leve à superação do paradigma tradicional e possibilite a incorporação da visão mais ampla de ser humano e de realidade. Na perspectiva intelectual, no entanto, poderão ser enriquecedores os estudos dos seguintes aspectos, que destaco mesmo sabendo que não são nem os únicos e nem, talvez, os mais importantes:

- Estudos das origens e limites do paradigma newtoniano-cartesiano;
- Estudos sobre as dinâmicas de crise e de transformação no processo humano de desenvolvimento;
- Estudos das antropologias contemporâneas, de modo especial, a cultural e a filosófica;
- Estudo das propostas em torno dos paradigmas emergentes, em especial aqueles de natureza complexa e holonômica;
- Estudos sobre a construção da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade;
- Estudos em torno do paradigma da complexidade como proposto por

- Edgar Morin;
- Estudo das raízes da crise global, das necessidades dela emergentes e das propostas de superação;
  - Estudos em torno da proposta de educação dialógica como formulada por Paulo Freire.

➤ **Atividades de caráter experiencial**

São práticas que favorecem a experiência pessoal dos limites do paradigma newtoniano-cartesiano favorecendo as tarefas de auto-exploração (autoconhecimento), de percepção do vínculo entre todas as coisas e suas implicações para a vida em geral, para o trabalho educativo, para a ação política e para a criação cultural.

**O trabalho sistemático de auto-exploração**

O trabalho de auto-exploração é um trabalho pessoal que exige empenho e autodisciplina. O objetivo é o autoconhecimento e a religação dos níveis de consciência da pessoa humana, de tal forma que ela possa usufruir a sabedoria do inconsciente coletivo e as demais riquezas dos campos transpessoais integrados aos campos perinatal e biográfico. Para obtenção de transformação interior e crescimento, este trabalho deverá ser realizado em profundidade. Lembro aqui uma citação de Grof que em parte já foi trazida acima, mas que, dada a sua importância, retomo-a um pouco ampliada:

Em termos práticos, o novo enfoque significa complementar qualquer coisa que alguém esteja fazendo no mundo exterior com um processo sistemático de auto-exploração em profundidade. Dessa maneira, o conhecimento técnico-pragmático de cada um de nós pode ser complementado e dirigido pela sabedoria do inconsciente coletivo. A transformação interior só pode ser alcançada através de determinação individual, de esforço localizado e de responsabilidade pessoal. Quaisquer planos para mudar a situação do mundo são de valor problemático, a não ser que incluam um esforço metódico para mudar a condição humana causadora da crise. Sabendo-se que a mudança evolucionária da consciência é um pré-requisito vital para o futuro do mundo, o resultado desse processo depende da iniciativa de cada um de nós (GROF, 1987, p. 309-310).

Este trabalho de auto-exploração é livre. É opção pessoal de cada indivíduo. Cada um pode trabalhar sistematicamente no próprio processo de auto-exploração com a ajuda de profissionais-psicoterapeutas, conselheiros, diretores espirituais – ou sem a ajuda de profissionais, fazendo um trabalho consigo próprio, desde que tenha um certo conhecimento da cartografia da psique. Este poderá ser o trabalho com os próprios sonhos; o trabalho de produção artística (literatura, pintura, desenho, escultura, música e outros); o trabalho propriamente espiritual; o estudo dos vínculos entre interioridade e

ação cotidiana no trabalho, na família e no tempo livre e outros. Guardando-se sempre que os objetivos são: o autoconhecimento, a religação interna dos níveis da consciência e a percepção da ligação entre todas as coisas. Todo este empenho exigirá, sem dúvida, autodisciplina: constância, determinação, atenção, responsabilidade, criatividade.

No processo formativo de educadores é possível realizar este trabalho em diálogo com práticas que, nos últimos anos, vêm utilizando o chamado método (auto) biográfico como referência (NÓVOA & FINGER, 1988; JOSSO, 1988 e 2004; SANTOS NETO, 2001). Eu mesmo, em trabalho recente, cheguei a verificar as aproximações entre o método (auto) biográfico e a abordagem transpessoal (2006b).

### **A respiração holotrópica**

É um trabalho privilegiado de auto-exploração e possibilita: um rápido acesso às questões que necessitam ser trabalhadas pelo indivíduo e aos planos mais profundos da consciência (notadamente o perinatal e o transpessoal); conseqüentemente uma religação mais rápida entre os diferentes planos da mesma se comparada às práticas verbais de auto-exploração. Dificuldades em relação a esta estratégia residem no fato de: exigirem a presença de Facilitadores de Respiração Holotrópica que acompanhem o processo; ser realizada em grupos, o que exige uma infra-estrutura mínima; ser necessária, muitas vezes, uma longa bateria de respirações, e, no entanto, mesmo assim, o processo ainda é mais rápido que pelas vias tradicionais; o fato de experiências de intimidade emocional, por exemplo, serem compartilhadas por colegas de trabalho cotidiano. Mesmo com essas dificuldades, no entanto, o processo tem resultados muito bons.

### **Outras estratégias de auto-exploração**

Se a Respiração Holotrópica é um método privilegiado de auto-exploração, contudo não é o único e nem é uma panacéia universal. Outras estratégias de auto-exploração podem ser utilizadas, inclusive de outras escolas psicoterápicas, desde que se tenha um referencial consistente da cartografia interior da psique. Grof apresenta uma cartografia coerente e consistente que pode ser utilizada como referencial. Outras técnicas que podem ser utilizadas: técnicas psicodramáticas; jogos transacionais; trabalhos de exploração da consciência corporal; exercícios de visualização criativa; trabalhos com figuras arquetípicas e imaginação mítica; trabalho com grupos de sonhos e outros. Vale lembrar aqui o que Grof afirma do trabalho do terapeuta transpessoal:

Um terapeuta transpessoal lida com os problemas que emergem durante o processo terapêutico, incluindo acontecimentos mundanos, dados biográficos e problemas existenciais. O que realmente define a orientação transpessoal é um modelo da psique humana que reconhece a importância das dimensões espirituais e cósmicas, e o potencial para a evolução da

consciência. O terapeuta transpessoal mantém-se cômico do espectro total e quer sempre acompanhar o cliente a novos campos experienciais, quando há oportunidade, não importando qual o nível de consciência que o processo terapêutico esteja focalizado (GROF, 1987, p. 144-145).

Assim, as estratégias são formas de acesso a níveis da consciência e, portanto, as estratégias, embora importantes, são relativas. O que não se pode perder é a visão da amplitude da psique: níveis biográficos, perinatais e transpessoais, bem como sua dinâmica de interconexão.

### **A partilha de experiências de auto-exploração**

Partilhar, no próprio grupo de trabalho, as experiências de auto-exploração – desde que realizadas com espontaneidade, proteção, bom-senso e disciplina – pode ser um expediente interessante para aprofundar o próprio processo de autoconhecimento e para aprender com as experiências das outras pessoas. Também aqui, o trabalho coletivo, pode favorecer o crescimento mútuo. É importante lembrar que tais partilhas precisam ser feitas em clima de profundo respeito pela experiência do outro que se apresenta, o que exige maturidade por parte do grupo de trabalho.

### **Concluindo...**

Nosso tempo tem vivido momentos difíceis, em que a esperança se vê ameaçada e, conseqüentemente, em que se pensa não ser mais possível a alegria e a realização. Assistimos grassar a crise de sentido, a intolerância, os fundamentalismos de todos os tipos, a autodestruição, a exclusão de massas inteiras de seres humanos, o descaso pelos países empobrecidos, a crença de que não é possível outra sociedade melhor que esta – capitalista, manipuladora, desumanizadora e opressora – que aí está. Também muitos educadores, dos diferentes campos, se vêem tomados por estas influências e terminam por cair na desesperança, suprema negação de nós mesmos.

A quem interessa uma Educação transpessoal?

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

### **BIBLIOGRAFIA**

BARBOSA, J.G. (Org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BOFF, Leonardo. Que significa crise? In: **Folha de São Paulo**, 07/07/1983, p.3.

\_\_\_\_\_. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação: A ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

ESPÍRITO SANTO, R.C. **Pedagogia da Transgressão**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O renascimento do Sagrado na educação**. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Col. Leitura).

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GROF, Christina. *The thirst for wholeness: Attachment, addiction, and the spiritual path*. Harper Collins Publishers, Inc. San Francisco, 1993. Tradução brasileira: GROF, Christina. **Sede de plenitude: Apego, vício e o caminho espiritual**. Tradução Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

GROF, Stanislav. **Realms of the human unconscious: observations from LSD research**. New York: Viking Press, 1975.

\_\_\_\_\_. **LSD Psychoterapy**. Pomona: Hunter House, 1980a.

\_\_\_\_\_. (ed.) **Ancient Wisdom and Modern Science**. New York: States University of New York Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Beyond the brain: birth, death and transcendence in psycho-therapy. State University. New York (SUNY) Press, New York, 1985. Tradução brasileira: GROF, Stanislav. **Além do Cérebro: Nascimento, Morte e Transcendência em Psicoterapia**. Tradução Wanda de Oliveira Roselli; Revisão técnica Doucy Douek, Vicente Galvão Parizi. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.

\_\_\_\_\_. The adventure of self-discovery. State University. New York (SUNY) Press, 1988a. Tradução brasileira: GROF, Stanislav. **A aventura da autodescoberta**. Tradução de Sonia Augusto. São Paulo: Summus 1997.

\_\_\_\_\_. **Human survival and consciousness evolution**. State University New York. 1988b.

\_\_\_\_\_. Domínios do Inconsciente Humano: Observações a partir da pesquisa com LSD. In: WALSH, Roger N. & VAUGHAN, Frances (Orgs.). **Além do Ego: dimensões tranpessoais em psicologia**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Revisão técnica Márcia Della Monica Tabone. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1991. p. 97-109. Título original: Beyond ego: tranpersonal dimensions in psychology by Roger N. Walsh and Frances Vaughan. Jeremy P. Tarcher, Inc., 1980b.

\_\_\_\_\_. **A evolução da consciência e a sobrevivência do homem**. Margem. São Paulo: Faculdades de Ciências Sociais da PUC-SP/Educ, nº 3, p. 99-105, dez.1994.

\_\_\_\_\_. **O jogo cósmico: explorações das fronteiras da consciência humana**. São Paulo: Atheneu, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do futuro: lições das pesquisas modernas de consciência**. Niterói: Heresis, 2000.

GROF, Stanislav & BENNET, Hal Zina. The holotropic mind: the three levels of consciousness and how they shape our lives. Harper Collins Publishers, 1992. Tradução brasileira: GROF, Stanislav & BENNET, Hal Zina. **A Mente Holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência**. Tradução de Wanda de Oliveira Roselli; consultoria da coleção, Alzira M. Cohen. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GROF, Stanilav & GROF, Christina. Beyond death: gates of consciousness. Thames & Hudson, London, 1980c. Tradução brasileira: GROF, Stanislav & GROF, Christina. **Além da morte: as portas da consciência**. Versão brasileira GVS. Madri: Del Prado, 1996.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). Spiritual emergency: when personal transformation becomes a crisis. J. P. Tarcher, Los Angeles, 1989. Tradução brasileira:

GROF, Stanislav. & GROF, Christina (Orgs.). **Emergência Espiritual: crise e transformação espiritual**. Tradução, Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1992.

\_\_\_\_\_. The stormy search for the self: a guide to personal growth through transformational crisis. J. P. Tarcher, Los Angeles, 1990. Tradução brasileira: GROF, Christina & GROF, Stanislav. **A tempestuosa busca do ser: um guia para o crescimento pessoal através da crise de transformação**. Tradução Fátima Regina Machado. Revisão técnica de Wellington Zangari. São Paulo: Cultrix, 1994.

GROF, Stanislav & HALIFAX, J. **The human encounter with death**. New York: E.P. Dutton, 1977.

GUERREIRO, L. **A educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

JOSSO, C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p.35-50.

\_\_\_\_\_. M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

REICH, W. **Escute, Zé Ninguém!** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROBERTS, T. B. Educação e Relações Transpessoais. In: WALSH, Roger, N. & VAUGHAN, Frances (Orgs.). **Além do ego: dimensões transpessoais em psicologia**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1991, p.257-262.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Educação Transpessoal: a dinâmica do pessoal e do transpessoal na ação pedagógica e na formação de professores a partir do pensamento de Stanislav Grof**. São Paulo: PUC-SP, 1998 (Tese de Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. **Vidas de educadores: contexto de sua nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de professores e na investigação.** In: Educação & Linguagem, Ano 4, no. 4 (Edição Especial), São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, p. 19 – 44, jan.-dez .2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin.** São Paulo: Salesiana, 2002.

\_\_\_\_\_. **Multirreferencialidade e Transpessoalidade:** contribuições para a construção de novas propostas escolares. In: Educação & Linguagem, Ano 7, no.9, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, p.105-122, jan.-jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **Normose e prática docente: desafio para a formação de professores.** In: Revista de Educação do COGEIME. Piracicaba: COGEIME, ano 14, n° 26, junho/2005, p. 45 – 60.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação transpessoal:** a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof. São Bernardo do Campo: Metodista; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Construção (auto) biográfica e formação de educadores:** um olhar desde uma perspectiva transpessoal. In: Anais (CD-ROM) do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Salvador/BA: UNEB – Universidade Estadual da Bahia, 2006b.

WALSH, R. & VAUGHAN, F. (Orgs.). **Além do ego: dimensões transpessoais em Psicologia.** São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1991.

\_\_\_\_\_. **Caminhos além do ego:** uma visão transpessoal. São Paulo: Cultrix, 1997.

WILBER, K. (et alii). **O paradigma holográfico e outros paradoxos; explorando o flanco dianteiro da ciência.** São Paulo: Cultrix, 1994.

