

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

YURI FERRAZ LEVY

A DIDÁTICA TRANSPESSOAL DE MERLIN NA SAGA
DO REI ARTHUR.

CAMPINAS

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

YURI FERRAZ LEVY

A DIDÁTICA TRANSPESSOAL DE MERLIN NA SAGA
DO REI ARTHUR.

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado como
exigência para conclusão de
curso de Pedagogia na
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação do
Prof. Dr. Valério José
Arantes.

CAMPINAS

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L579d Levy, Yuri Ferraz, 1990-
A didática transpessoal de Merlin na Saga do Rei
Arthur / Yuri Ferraz Levy. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Valério José Arantes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Didática. 2. Psicologia transpessoal. 3. Holismo. 4.
Educação. I. Arantes, Valério José. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-121-BFE

Dedico este trabalho a Deus e a Deus em quem está passando os olhos sobre esta frase.

Dedico este trabalho a você. Seja você quem for. Esteja você onde estiver. Muita Paz!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**: Meu eterno guru Parabrahman, o infinito em mim e em tudo, o Tao com seu inefável curso universal, o Allah do êxtase místico, Clara Luz com sua unidade irreduzível e onipresente, manifesta e imanifesta, e, como síntese disto tudo, realidade inefável e imanente de minha própria natureza.

Realidade profunda da essência de todos os que estiveram comigo até aqui: Não vou elencar os nomes de seus egos, na certeza de que essa Realidade Absoluta, o Si-Mesmo Universal, que cada um tem dentro de si saberá transmitir, através do campo infinito da consciência, o mais legítimo agradecimento a você que me ajudou, seja na risada ou no silêncio, no entusiasmo ou na indiferença, na cumplicidade ou na oposição, mas, acima de tudo, na compaixão.

Agradecido!

“A distância entre você e Deus é a mesma distância entre você e seu verdadeiro Eu”.

- Sathya Sai Baba

“Quem Me reconhece em todos os seres, ama-Me e comigo se une, participa da vida eterna do Meu Ser, qualquer que seja o seu modo de vida exterior neste mundo”. (Bhagavad-Gita, VI:31).

*

“Um mago nunca se atrasa, Frodo Baggins. Nem se adianta; ele chega precisamente quando pretende chegar”. (Gandalf - o cinzento, em *A Sociedade do Anel*).

RESUMO

A DIDÁTICA TRANSPESSOAL DE MERLIN NA SAGA DO REI ARTHUR.

Autor: Yuri Ferraz Levy

Orientador: Profº Drº Valério José Arantes.

No Ciclo Arthuriano, o mago Merlin é descrito como a personagem responsável pela educação do jovem Arthur, antes desse virar rei.

Contudo, por trás das lendas e dos mitos que, posteriormente, compuseram as muitas versões da história mundialmente famosa, havia um comportamento pedagógico nas atitudes de Merlin, em sua atuação como tutor.

Embora a natural divergência de versões, podemos distinguir alguns traços fundamentais no percurso didático de Merlin em relação a Arthur.

De Geoffrey de Monmouth a T. H. White, vemos Merlin como legítima representação do arquétipo do sábio, daquele que está a frente do seu tempo (e que por isso, muitas vezes, é chamado de profeta), que possui grande conhecimento, habilidade para transmiti-lo, guarda segredos em oculto (por não serem compreendidos pela humanidade em geral) e consegue dissecar, com sua apurada sabedoria, os escaninhos mais profundos do psiquismo do homem.

O endocrinologista indiano, radicado nos Estados Unidos, Deepak Chopra, também escreve sobre o mago. Contudo, ele busca fazer uma síntese das versões mais conhecidas do legado de Arthur, analisando a relação mestre-discípulo, de forma a atingir os sentidos mais profundos dos ensinamentos de Merlin, muitas vezes ocultos pelo entusiasmo – e superficialidade - da ficção.

Com essa visão, percebemos que, por trás da fantasia, verdadeiros postulados do que hoje conhecemos por Didática Transpessoal (SALDANHA, 2006) estavam sendo contemplados

por Merlin, ainda que este termo estivesse muito longe de ser inventado.

Mas como diz a própria lenda, Merlin vivia às avessas no tempo, já tendo vivido no futuro, e esta monografia visa jogar com essa noção, mostrando que, de fato, no comportamento pedagógico de Merlin haviam grandes exemplos de aplicação da Psicologia Transpessoal no campo da didática.

É uma forma de exemplificar os pressupostos da Didática Transpessoal (SALDANHA, 2006) por meio de uma ilustração inusitada – alguns podem até achar infantil ou despropositada -, embora legitimamente fundamentada, para questionarmos os rumos atuais da Educação e verificarmos o que a Psicologia Transpessoal tem a contribuir nesse contexto – contemplando o indivíduo em suas dimensões biológica, psicológica, sociocultural e espiritual.

Não é um trabalho sobre o aspecto histórico dos fatos, mas uma análise, a partir do campo da Educação, sobre como o campo da transpessoalidade do indivíduo pode dialogar com seu processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Psicologia Transpessoal, Holismo, Educação.

NÚMERO DE PÁGINAS DO TCC: 118

CURSO: Pedagogia Integral.

Sumário

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| A Figura do Mago e a do Professor | 11 |
| A QUESTÃO DOS PARADIGMAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO | 17 |
| Respostas à Crise | 21 |
| A QUESTÃO DA ESPIRITUALIDADE | 23 |
| A DIDÁTICA TRANSPessoAL: AFINAL, O QUE É? | 29 |
| VISUALIZAÇÃO CRIATIVA | 43 |
| Exemplos de técnicas de Visualização Criativa | 62 |
| RELAÇÕES INTERPESSOAIS | 64 |
| Exemplos de exercícios de otimização das Relações Interpessoais..... | 77 |
| MEDITAÇÃO | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 92 |
| REFERÊNCIAS | 99 |
| APÊNDICES | 102 |
| Entrevistas..... | 103 |
| Experiência com Meditação - Memorial | 111 |

Obs.: Por escolha pessoal, apesar de, algumas vezes, as versões da saga arthuriana apresentadas aqui trazerem a grafia Merlim (com “m”), optarei, em meu texto, pela versão “Merlin”, com “n”.

O mesmo farei com Arthur, adotando a grafia com “th” e não somente “t”, como em “Artur”.

INTRODUÇÃO

A Figura do Mago e a do Professor

Um mago pode transformar o medo em alegria,

a frustração em realização.

Um mago pode transformar o temporal no intemporal.

O mago pode levá-lo além das limitações

em direção ao ilimitado.

(Deepak Chopra *in*: “O Caminho do Mago”)

O trecho acima bem que poderia ter sido utilizado para descrever a figura do professor. Foi minha principal reação ao me deparar com este livro do médico Deepak Chopra, endocrinologista internacionalmente reconhecido. À princípio, me surpreendi. De fato, eu já havia lido, de maneira esparsa, algumas histórias sobre Merlin, o mago, e o Rei Arthur. Mas esta abordagem estava algo acima da mera aventura dos “cavaleiros da tábua redonda”.

Nesta apresentação de Merlin e Arthur, o autor utiliza desses vultos literários para mostrar como o tutor conseguiu guiar o discípulo ao centro de si mesmo, ao seu próprio *Self* – é uma narrativa psicológica, filosófica e, em algum sentido, até mesmo espiritual. Não é uma versão embasada na lenda da aventura, da saga, da ação, mas uma apropriação *sui generis* da antiga lenda para conduzir o leitor, por meio de dos diálogos entre o sábio e o menino, a seu próprio autoconhecimento.

A abordagem pedagógica de Merlin, elucidada no livro de Chopra, remeteu-me, instantaneamente, ao tema que previamente eu havia escolhido para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Didática Transpessoal (DT).

Minha intenção, antes do livro, era “*avaliar a evolução da Didática Transpessoal, por meio de recursos bibliográficos e de entrevistas com autores envolvidos com essa temática*”. Mas confesso que, apesar de trabalhar no campo almejado de meu interesse, o tema ainda não estava totalmente do meu agrado. “Faltava algo”.

Eu iria fazer o trabalho, mas acredito que não com a totalidade do entusiasmo que me credenciaria a fazer uma monografia digna de meu próprio esforço.

O trabalho sairia, mas correria o risco de ser fadado a uma espécie de “automatismo acadêmico”, da pesquisa pela pesquisa, sem o “encanto”, sem o “brilho nos olhos”, que eu gostaria que vertesse do meu entusiasmo ao escrever estas páginas. Afinal, tal como o mago¹, sempre acreditei que o Educador tem a tarefa de “encantar” muita gente.

Eu sei que não preciso fazer um trabalho que “encante”. Basta que faça um trabalho bom. Eu sei.

Mas isso não seria eu. Não seria o meu Eu-Educador em posse plena de suas faculdades de expressão. Eu estaria destituído, como personalidade autora, de meu próprio trabalho. Além disso, por uma simples questão de “idealismo”, acredito que o campo da Educação não pode se contentar apenas com o que seja “bom”. Não mais.

Eu, como futuro Educador, já estaria renunciando à capacidade de “encantar” antes mesmo de me tornar um encantador, digo, professor, certificado por um diploma?

E não falo do professor no sentido convencionalmente banalizado – como aquele sujeito que nem sempre ganha um salário digno de sua atuação social, que tem um trabalho árduo e, muitas vezes, sem reconhecimento, que volta cansado para casa no final do dia, que precisa trabalhar em mais de uma escola para ter boas condições de vida material, etc.

Falo do professor que encanta, que inspira, que “plasma” em torno de si o interesse e o entusiasmo pelo novo, pela transformação, pela realização pessoal, pelo saber, pelo próprio ser que cada um é... Bem, pelo menos foi essa figura do Educador que me fez ingressar no curso de Pedagogia.

¹ Não estamos tratando aqui, necessariamente, do mago ocultista, das tradições esotéricas e herméticas, mas sim no sentido mais amplo (e não menos profundo) que encerra essa palavra. O “encantador” por excelência, o conhecedor, o transformador, etc.

Aliás, acho que foi justamente por esse anseio de “encantar”, de “transformar/transmutar”, que resolvi prestar o vestibular. E agora, escrevendo estas linhas, uma sensação de contentamento advém à minha paisagem mental, enquanto percebo como essa “analogia arthuriana” veio na hora certa em minha vida, mostrando-me que posso, sim, continuar concebendo o Educador da forma que eu delinee nos vagueados de minha imaginação.

Para entender este ponto, vamos pegar o trecho do livro de Chopra, supracitado ao início desta introdução, substituindo a palavra “mago” por “professor”:

*“Um professor pode transformar o medo em alegria,
a frustração em realização.*

Um professor pode transformar o temporal no intemporal.

*O professor pode levá-lo além das limitações
em direção ao ilimitado”.*

Percebi que esta sempre foi, ainda que eu não conhecesse o texto anteriormente, minha definição, de forma exata, sobre o papel do professor.

E no livro mencionado, que, à princípio, inspirou-me a delinear o tema deste trabalho, o mago Merlin é justamente explorado em seu aspecto de professor do jovem Arthur!

Não somente como o tutor, mas como o *educador transpessoal* – segundo minha visão particular de leitor.

Pois é, quando li, em minha infância, a Saga do *Único e Eterno Rei*, de T. H. White, ainda não havia estabelecido uma relação do mascote do mago Merlin, uma coruja falante chamada Archimedes, com o animal mascote dos cursos de Pedagogia.

Mas agora percebo a ironia da coincidência, ainda que seja simbólica. Afinal, após travar contato com o admirável trabalho de Joseph Campbell, passei a considerar a capacidade de simbolizar algo fundamental na diferenciação do ser humano dos demais animais.

Diante desse contexto, em que minha concepção – ainda que alguns possam chamá-la de “romântica” - o professor coloca-se como um “encantador” da Educação, vejo que, infelizmente, nem sempre é isso o que vemos no campo da Educação.

Transformação...

Não é isso que o conhecimento, quando não é transmitido como uma *finalidade em si*, pode nos proporcionar em nosso processo de formação? Não é isso que, mesmo de um ponto de vista mais “otimista”, a Educação pode fazer pelo indivíduo?

Contudo, esse anseio é, muitas vezes, substituído pelo frêmito humano da competitividade, ostentação de conhecimento, *status* e méritos, pelo conhecimento como finalidade em si, pelo conteúdo para classificar as pessoas, pela supervalorização das capacidades cognitivo-intelectivas, em detrimento das demais dimensões.

Essas, dentre outras problemáticas que perpassam o cenário da educação atual, me levaram a investigar, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (com a ilustração da educação de Arthur), alternativas que pudessem contribuir para este panorama atual, a fim de oferecer possibilidades para se equacionar, ainda que paulatinamente, muitas deficiências encontradas em nossos sistemas educacionais.

Para isso, optei por basear a minha investigação na Didática Transpessoal (SALDANHA, 2006), conforme já havia dito antes – mas sem esmiuçar o motivo. Gostaria de ver como os pressupostos da Psicologia Transpessoal, proposta inicialmente por Abraham Maslow, poderia ter a contribuir para os processos didáticos de nossos dias.

E como estamos na introdução deste trabalho, cabe aqui um breve parênteses inserindo o leitor deste texto no conceito de Psicologia Transpessoal. Seria uma verdadeira heresia tentar resumi-la de forma tão enxuta, mas tentarei apelar à síntese para não me alongar demasiadamente nesta introdução.

Surgida nos Estados Unidos, ao final dos anos 1960, essa corrente psicológica não buscava se contrapor a nenhuma outra que a antecedia (Humanista, Gestalt, Psicanálise, comportamental, funcionalista, estruturalista...), mas sim utilizar-se das contribuições oriundas de cada escola psicológica para uma investigação mais centrada no estudo da consciência humana. Parafraseando um texto organizado pelos pesquisadores MONTANARI, FRANÇA, SALDANHA e DIAS (2010, p.15), podemos resumir dizendo que a Psicologia

Transpessoal busca uma síntese entre as contribuições das demais escolas psicológicas, reconhecendo cada objeto de estudo anterior importante para se investigar o homem total, lançando-se, por sua vez, em outras dimensões da natureza humana para ampliar a visão do psiquismo humano.

Entre seus inúmeros desdobramentos, a Psicologia Transpessoal, como ciência, pode ser colocada da seguinte maneira:

Seu campo de investigações abrange a saúde e o bem-estar psicológico ótimos; estados alterados de consciência; valores e experiências místicas; práticas de meditação, relaxamento, concentração; transcendência do eu; convivência transpessoal; técnicas respiratórias; controle e aplicações da bioenergia e outros aspectos psicológicos relevantes. (MONTANARI et al, 2010, p. 15).

Iremos tratar especificamente da Didática Transpessoal ao longo deste trabalho, mas poderíamos iniciar dizendo que ela busca, através dos princípios da Psicologia Transpessoal, um corpo teórico que possa compactuar com metodologias didático-pedagógicas, a fim de corroborar uma dinâmica de ensino mais completa e voltada para uma formação mais integrativa e sinérgica do ser humano, que não descarte as diversas dimensões que compõem a globalidade do psiquismo humano.

Quando li o livro de CHOPRA (2005), em que se mostra os processos utilizados por Merlin para educar Arhur, fui imediatamente transportado às diretrizes da Didática Transpessoal, conforme elucidada pela psicóloga Vera Saldanha em seu trabalho de doutorado pela FE (Unicamp).

De fato, Chopra resgata, ainda que de maneira indireta, muitos princípios da Psicologia Transpessoal (que pude estudar em livros e cursos) ao longo dos conceitos trabalhados em seu livro. E os associa, de maneira muito coerente, ao processo de educação de Arthur por parte de seu tutor, o mago Merlin.

Com isso, pude ver uma clara relação alegórica entre as ações da personagem no livro e as teorias que buscava estudar no TCC.

Dadas essas condições, a situação-problema que encontrei, de forma muito satisfatória

perante minhas perguntas, foi: Quais as alternativas que a Didática Transpessoal, ilustradas pela alegoria arthuriana, oferece para a prática educacional de nossos dias?

Com esse panorama em mente, poderia buscar, como objetivo da monografia, levantar as estratégias e os fundamentos da Didática Transpessoal que, por sua vez, poderiam auxiliar no processo de formação do indivíduo, ilustrando, como dito anteriormente, estes mecanismos com os exemplos de Merlin na Saga do Rei Arthur.

Assim sendo, as questões de relevância que estariam envolvidas com este trabalho orbitariam em torno de como os fundamentos da DT podem ser aplicados em sala de aula e na Educação de forma mais geral; Em que se consiste, afinal, as propostas da DT; o que eu, Educador, posso aproveitar da DT na minha prática pedagógica; Quais técnicas a DT disponibiliza para os professores a fim de que sua atuação seja mais eficiente e, por fim, como a DT auxilia na educação integral do indivíduo humano.

Em resumo, quero investigar quais respostas a Didática Transpessoal tem a oferecer para a Educação de nossos dias, e gostaria de utilizar o exemplo do mago Merlin, como figura literária, para visualizarmos e ilustrarmos, de maneira mais palpável, como essas implicações podem acontecer na prática.

O que Merlin, como o educador do futuro rei Arthur, pode nos oferecer para ilustrarmos, conceitualmente, tais aplicações?

A QUESTÃO DOS PARADIGMAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO.

Certa vez Artur ficou simplesmente apavorado quando Merlim correu de um lado para o outro brandindo, como um louco, uma enorme faca de açougueiro.
- O que você está fazendo? - Perguntou o menino, aterrorizado.
- Estou pensando - respondeu Merlim. - Você não pensa desta maneira?
- Não - disse Artur.
Merlim parou de repente.
- Ah, então devo estar enganado. Minha impressão era que todos os mortais usavam a mente como facas, cortando e dissecando. Eu queria ver como é isso. Devo dizer que existe uma grande dose de violência oculta naquilo que vocês mortais chamam de racionalidade.

(Deepak Chopra, in: “O Caminho do Mago”)

A proposição de Merlin tinha um sentido muito especial.

O que o velho mago ironizava no passado, os mais recentes postulados da ciência estão desvelando na atualidade.

O homem sempre teve diversas formas de buscar entender o mundo.

Nos modelos mais conhecido por nós – o dualismo cartesiano, o estruturalismo e o funcionalismo – aprendemos a dividir o mundo e o universo em muitas partes, para que, estudando as particularidades de cada porção, pudéssemos ter uma noção do todo.

Merlin, contudo, como um sábio prodigioso, um notável filósofo, estudioso de física, astronomia, alquimia, matemática, filosofia, etc. - porque todo bom mago, segundo as histórias, buscava aprofundar-se na ciência da vida através das diversas frentes de investigação da mesma -, havia percebido uma certa limitação na lógica comum para se entender as coisas. Talvez não num primeiro momento, mas quando vamos nos aprofundando nos temas, as nossas ferramentas intelectuais parecem ser colocadas em xeque.

Mas Merlin, provavelmente, sabia jogar xadrez e conseguiu reverter essa situação.

Contudo, muitas descobertas atuais, principalmente no campo da física quântica, abalaram muitos de nossos antigos postulados científicos. Não todos, mas pelo menos alguns pontos importantes pareceram requerer maior atenção.

No que se refere ao aprimoramento do pensamento humano, para o perscruto da

singularidade do homem, e de sua relação com a natureza, o último século legou-nos pensadores ilustres, que nos mostraram novos conceitos paradigmáticos, que visavam aprimorar a forma como o ser humano lançava seus olhares sobre as questões que o envolve.

Pensadores de diversos campos, da física à psicologia, começaram a questionar os seus modelos tradicionais, em busca de uma ótica mais aclarada para investigarem os objetos de suas determinadas áreas de atuação.

O físico Fritjof Capra, autor de livros que foram marcos dentro do pensamento da física moderna, como *O Ponto de Mutação* e o *Tao da Física*, nos oferece um esboço desse panorama, concernente àquilo que podia ser observado em sua área.

Diz ele: “*A exploração do mundo atômico e subatômico, no século XX, tem revelado uma limitação insuspeita das ideias clássicas, levando, por conseguinte, a uma revisão radical de inúmeros conceitos básicos*”. (CAPRA, 1995, p.21).

Com o paradigma newtoniano-cartesiano, adquiriu-se valiosos subsídios para analisar-se a realidade material que nos cerca e nos constitui. Mas, com o passar do tempo, esse mesmo paradigma que, outrora, lançou luz às diversas problemáticas da natureza e do ser humano, pareceu ficar limitado, conforme o conhecimento avançava, para explicar questões que escapavam ao mero campo do mensurável e previsível.

Para o físico quântico Amit Goswami, um dos nomes mais importantes em sua área no cenário atual, a questão é exposta nos seguintes termos:

Conhece-te a ti mesmo. Este foi o conselho dado através das idades por filósofos inteiramente cientes de que nosso *self* é o que organiza o mundo e lhe dá significado, e compreender o *self* juntamente com a natureza era o objetivo abrangente a que visavam. A aceitação do realismo materialista pela ciência moderna mudou tudo isso. Em vez de unidade com a natureza, a consciência afastou-se dela, dando origem a uma psicologia separada da física. (GOSWAMI, 1998, p.31).

E essa dicotomia, que separava os ramos da ciência em abordagens específicas e categorizadas, desvinculada da ideia de transdisciplinaridade (WEIL, 1993), acarretou em certas limitações para o nosso entendimento frente aos fatos investigados.

Por meio de de uma breve análise histórica, podemos observar que o modo ocidental de se inquirir a respeito das coisas, tradicionalmente após o advento do cartesianismo, em uma visão geral, é muito didático, separando-se tudo para compreender, parte a parte, o mecanismo do todo. Mas isso gera dualidades inconvenientes, como veremos.

Quando Deepak Chopra, respeitado médico no círculo global, escreveu o excerto que ilustra o início deste capítulo, contemplando um ensinamento de Merlin a Arthur, acrescentou sobre a instrução do sábio:

A mente do mago é como uma lente que reúne o que vê, e deixa passar tudo sem distorção. A vantagem desse tipo de percepção é que ela une, enquanto a mente racional separa. Esta última olha “lá fora” para uma enorme quantidade de objetos no tempo e no espaço, enquanto o mago vê tudo como parte de si mesmo. Em lugar de “lá fora” e “aqui dentro”, existe apenas um fluxo inconsútil. (CHOPRA, 2005, p.37).

Merlin, no texto de Chopra, havia compreendido a essência daquilo que estamos abordando aqui como uma “crise paradigmática” do pensamento científico humano. E descobriu uma forma criativa de chamar a atenção de Arthur para esse fato.

A racionalidade criticada por Merlin é quanto a *maneira* com a qual olhamos para o mundo. Portanto, é um problema de *forma*, não de *intenção*, muito embora essa *forma* altere o conteúdo final de nossas observações.

O próprio ser humano, por exemplo, foi considerado algo afastado e apartado de tudo que o cerca, como um agente-observador isolado. A sua relação com o planeta, baseada em uma visão de restrito usufruto (não-sustentável, em muitos casos), é um dos sintomas dessa visão. A capacidade para se elaborar tecnologias de ponta, porém usá-las para fins que fomentam a violência, é outro desses sintomas. E o que não dizer, por fim, de centros de cultura e conhecimento como as escolas que, apesar de fomentarem o crescimento intelectual de seus *educandos*, depara-se, em pleno século XXI, com uma infinidade de casos de assédio a professores e colegas (por parte dos alunos), superficialidade das relações, falta de empatia, violência, enfim, tudo aquilo que caracteriza uma crise ética contemporânea e que nos afasta de uma cultura de Paz?

Para Capra,

A divisão cartesiana e a visão de mundo mecanicista têm, pois, apresentado pontos positivos e negativos. Por um lado, mostraram-se extremamente bem sucedidas em termos do desenvolvimento da Física clássica e da tecnologia; por outro, têm apresentado inúmeras consequências adversas para nossa civilização. É fascinante observar a forma pela qual a ciência do século XX, que se originou da divisão cartesiana e da visão mecanicista do mundo (e que, realmente, se tornou possível graças a essa visão), agora supera essa fragmentação e nos leva de volta à ideia da unidade expressa na Grécia antiga e nas filosofias orientais. (CAPRA, 1995, p.26).

De fato, como aludiu Capra ao final do século passado, hoje o conhecimento depara-se com uma diversificada gama de segmentos, cientificamente reconhecidos, que abrangem essas questões da “unicidade”, sinergia e integralidade, tanto do próprio ser humano como de tudo aquilo que o cerca, as quais o pensamento oriental e grego (antigo) estavam sobremaneira familiarizados.

As principais escolas do misticismo oriental concordam, assim, com a visão que a filosofia “*bootstrap*” tem do universo, concebendo-o como um todo interconectado no qual parte alguma é mais fundamental que qualquer outra, de tal forma que as propriedades de qualquer uma das partes são determinadas pelas propriedades de todas as outras. (CAPRA, 1995, p.218).

Essa ideia, contida na citação acima, contempla aquilo que o chamado Paradigma Holístico (*Holos*, do grego = todo) veio trazer de contribuição para nossa análise de homem e de mundo. No Paradigma Holístico (*Paradigma*, do grego = modelo/padrão), podemos dizer que, basicamente, “(...) *nada pode ser visto isoladamente; tudo reflete e influencia tudo. Mas, ao invés de elementos rígidos interligados de forma linear, as coisas são como são, em virtude das interconecções em vários níveis e em muitas dimensões*”. (MONTEIRO, 1995 p.6).

Mas, ainda assim, qualquer proposta de mudança paradigmática gera resistência por parte daqueles setores do conhecimento (na verdade, mais indivíduos do que setores) apegados ao passado – e às glórias desse passado, como se o conhecimento se encerrasse apenas ao auge de seus postulados pretéritos .

Esse apego, no entanto, muitas vezes impede o surgimento do novo. É importante notar-se que paradigmas são modelos que abrangem todas as facetas do conhecimento, influenciando-os e norteando-os em seus pressupostos gerais. Assim sendo, esse conflito entre o velho e o novo também tem desdobramentos em instituições sociais como a escola – um dos focos de nossa análise nesta pesquisa.

Para o professor Elydio dos Santos Neto,

Para enfrentar estes problemas entendi ser necessário considerar a educação escolar no contexto da chamada crise de transição paradigmática e da emergência de novos paradigmas.

As críticas feitas ao paradigma cartesiano por autores como Capra (1992), Grof (1987), Morin (1995) e Santos (2004) nos permitem ver os limites de uma visão de mundo fundada sobre o racionalismo, o cientificismo, o mecanicismo, o dualismo e o individualismo. Os argumentos desses autores nos possibilitam dizer que o paradigma dominante assume uma concepção antropológica reducionista ante a complexidade do humano e decreta a exclusão de aspectos fundamentais deste: sua realidade interna (psíquica) e sua transcendência e interdependência em relação a alteridades humanas e não-humanas. (NETO, 2006, p.p. 15-16).

Nesse contexto, não nos parece que Merlin estava propondo uma situação metalinguística quando utilizou a própria educação, através de uma metodologia didática, para apontar as falhas de um dos mecanismos básicos que está por trás dela mesma – pelo menos

da forma como a entendemos nos dias de hoje?

*

RESPOSTAS À CRISE

- Toda percepção é luz – declarou Merlin -, toda luz é percepção. Os limites que construímos para separar o céu da terra, a mente da matéria, o real do irreal são meras conveniências. Por termos sido nós a criar os limites, podemos desfazê-los com a mesma facilidade.

(Deepak Chopra, in: “O Caminho do Mago”)

Por mais que Merlin soubesse dos problemas com a nossa “racionalidade fragmentária”, não se preocupava e encarava o assunto com certa espiritualidade. Sabia que era algo necessário a uma determinada etapa do desenvolvimento humano, e que a correção de suas falhas viriam, naturalmente, com o tempo.

E parece que já começaram a vir.

Por conta desse panorama em que se configura a “crise de transição paradigmática” (que acontece ainda hoje), novas frentes de abordagem acadêmica, favoráveis a essa transição, surgiram para sustentar a validade das ideias – e questionamentos - emergentes.

Diante desse novo cenário, que vinha propor novas perspectivas frente aos modelos vigentes, as diversas áreas do conhecimento humano puderam se deparar com teorias que convergiam para as mesmas questões de superação dos padrões mecanicistas. Daí observou-se, por exemplo, com Abraham Maslow, o surgimento de uma “quarta força” da psicologia, denominada Transpessoal, que se caracteriza como:

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 meta-necessidades 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, *apud* SALDANHA, 2006, p.13).

Não somente na física e na psicologia – com todos os seus desdobramentos em campos como a própria Educação -, mas também no cenário político internacional, com o parecer de instituições como a UNESCO, quando, de 03 a 07 de março de 1986, promoveu um simpósio sobre “Ciência e as fronteiras do conhecimento”, contando com a participação de dezenove dos filósofos e cientistas mais renomados do mundo, que culminou na Declaração de Veneza que, em um de seus itens, contemplava, justamente, reflexões em torno da Transdisciplinaridade e Universidade (SALDANHA, p.3, 2006). Neste mesmo documento, vemos a questão levantada, pelo comitê reunido, sobre os problemas da visão de pensamento baseada no determinismo mecanicista, além da proposta de um diálogo entre ciência e tradição.

Outro documento internacional que veio no mesmo sentido, foi a Declaração de Vancouver (1989), que, dentro da tessitura de seus argumentos, apontava para o empobrecimento da concepção de ser humano, de sua visão de mundo e do estreitamento de seus valores (SALDANHA, p.3, 2006).

Como se pode ver, uma das questões que está no foco desse conflito (transição) de paradigmas é justamente a nossa visão de ser humano e, a partir dessa, dos desdobramentos que isso irá acarretar em nossa relação para com o mundo de uma forma geral (outras pessoas, meio ambiente, finalidade de nossos avanços tecnológicos, construção de valores, etc.). Inevitavelmente, todo esse amalgama de ideias encontra, senão o seu ponto culminante, uma de suas relações mais estreitas na Educação.

É a partir da Educação que são instaurados, nas novas gerações e nas vindouras, todo o arcabouço intelectual e cultural acumulado pelo ser humano. Indubitavelmente, qualquer mudança em nosso modo de pensar o homem e seu meio estará presente na formação de crianças e jovens de todas as partes.

A própria Psicologia Transpessoal, de acordo com um de seus expoentes mais renomados, Pierre Weil, tem uma concepção teórica com enfoque nesse assunto: “*Por educação transpessoal compreendemos o conjunto dos métodos que permitem descobrir ou revelar o transpessoal dentro do ser humano*”. (WEIL, 1995 *apud* SALDANHA, 2006, p.12).

O mago Merlin parecia realizar isso em Arthur, sem se preocupar com o nome que esse processo teria no futuro. Afinal, ele educava um futuro rei; colocava o seu discípulo como um legítimo soberano frente à globalidade existencial de si mesmo, antes de permiti-lo situar-se frente a complexidade de um reino inteiro. Não deveria o educador atual fazer o mesmo?

A QUESTÃO DA ESPIRITUALIDADE

(...) *Era comum ver-se cavaleiros cumprindo penitência para receber uma visão do Graal, e os pintores competiam uns com os outros para tornar cada quadro da Última Ceia mais esplêndido do que o anterior.*

- É praticamente impossível convencer os mortais de que as buscas nunca são de coisas externas, por mais sagradas que sejam – dissera Merlim certa vez a Artur. Ele se lembrava dessas palavras sempre que a febre do Graal chegava ao auge, o que normalmente acontecia nos longos e sombrios meses do inverno, quando os cavaleiros ficavam entediados e inquietos. Os mais jovens, em particular, estavam eternamente querendo partir em direção à Terra Santa, ao castelo de Monsalvat ou a qualquer lugar, mítico ou real, onde o Graal pudesse estar guardado.

(Deepak Chpra, in: “O Caminho do Mago”)

Ao deparar-se com um personagem mágico como Merlin, as pessoas sempre ficavam na expectativa de verem a ostentação, por parte do mago, de algum poder sobrenatural esplendoroso.

Nunca procuravam o manancial da *magia interna* (conforme abordaremos no capítulo “A Perda da Magia”), da empatia pessoal, da sabedoria frente a vida, do carisma, da alegria de viver, da transmissão do conhecimento...

Também com assuntos tidos como “mágicos” ou “sagrados”, como era o caso do Santo Graal, por exemplo, acontecia o mesmo. O homem sempre buscou por algo exterior, deturpando, muitas vezes, o verdadeiro sentido daquilo que se está procurando.

Este problema também apresenta os seus desdobramentos em muitos dos temas atuais, e o foco desta pesquisa não está isento disso.

Como “*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 *apud* SALDANHA, 2006, p. 13), nos deparamos, inevitavelmente, com a questão da espiritualidade humana exigindo um diálogo com o campo da Educação. Da mesma forma como esse diálogo já se dá, em parte, no campo da saúde (PANZINI; BANDEIRA, 2007), o campo que concerne, por excelência, à formação humana, não pode negligenciar essa questão por muito tempo.

Como esta é uma pesquisa que lança o seu enfoque no campo da Educação, deve-se delimitar, claramente, a que se referem tais conceitos como “transcender” e “espiritualidade”,

para não se cair em um terreno instável, de conjecturas teóricas que poderiam desfigurar a análise de nossa proposta.

Para isso, uma breve análise deve estabelecer-se antes.

A questão é que, atualmente, deparamo-nos com diversas escolas que utilizam, em seu *slogam*, o discurso de que se preocupam com o desenvolvimento integral de seus alunos. Mas o que será que entendem pela integralidade dos diversos aspectos que formam a natureza humana? Será que estão mesmo preocupadas em trabalhar essas diversas áreas do indivíduo?

Primeiro, tem-se que definir quais são as dimensões básicas que compõem o sujeito humano. Com uma busca no trabalho de alguns autores, verificamos que, dentre os componentes que nos constituem, encontramos as dimensões psíquica, familiar-financeira, sociocultural, existencial, espiritual e transcendente (SAPORETTI, 2009).

Mas o que viria a ser essa dimensão espiritual? O próprio autor supracitado, Luis Alberto Saporetto, médico geriatra, atuante no Hospital das Clínicas da FMUSP, enfatiza que a questão possui os seguintes contornos:

Por fim, a dimensão espiritual (ζ) engloba a relação do indivíduo com o transcendente (ω), sendo necessário diferenciá-lo das questões existenciais religiosas. Alguns autores consideram a dimensão existencial como sinônimo da espiritual, o que é verdade apenas em parte. Todas as coisas que dão significado à vida de uma pessoa (família, trabalho, religião, etc.) podem apresentar uma relação clara com o transcendente (Deus, o metafísico, o sobrenatural ou o sagrado). A profissão pode ser, como exemplo, a manifestação desse sagrado na terra. Essa dimensão, entre o existencial e o transcendente, chama-se espiritual. A religião instituída, por exemplo, pertence à dimensão cultural e social e pode ser considerada espiritual se realmente relaciona o indivíduo com o seu sagrado ou transcendente. Cada religião expressa o espiritual de um povo conforme suas características principais. (SAPORETTI, 2009, p. 271).

Como se pode notar, há uma diferenciação conceitual entre espiritualidade e religião (no sentido de *instituição religiosa* - conjunto de dogmas, interligados a determinada expressão cultural), dois termos que, usualmente, aos sabores do senso comum, ganham conotações sinônimas.

Além disso, a própria Organização Mundial de Saúde demonstrou interesse pelo assunto. Em um documento divulgado em 2007, por exemplo, pelo Departamento de Saúde e Bem-Estar da OMS, constava o bem-estar espiritual dentre as chamadas “sete dimensões do bem-estar” elencadas pela Organização.

Assim a OMS definia esse tema:

Spiritual Wellness is the process of discovering meaning and purpose in life, and demonstrating values through behaviors. Spiritual wellness includes acceptance of the concepts of wholeness, unity, diversity, individual uniqueness, and the need for

community as well as personal responsibility to oneself and that community' (Disponível em: <http://www.paho.org/english/ad/dpc/nc/7-dimensions-wellness.pdf>. Acesso em: 08 out. 2012).

Anuindo à essa questão do processo de descoberta de sentido e propósito na vida, encontra-se o trabalho de Viktor Frankl, famoso professor de Neurologia e Psiquiatria, fundador da Logoterapia, que estabelece: “*A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, e não uma ‘racionalização secundária’ de impulsos instintivos*”. (FRANKL, p.124, 2008).

Como se observa, essa abrangência maior que possui a dimensão espiritual do ser humano, transcendendo, assim, as paragens do dogmatismo religioso, possui importante papel na vida – e formação – do indivíduo. Até mesmo um sujeito que se declara ateu possui essa dimensão manifesta, às vezes atribuindo a sua concepção de sagrado e de transcendente (no sentido de transcender-se a si próprio em função de algo maior, que lhe dê sentido) à ciência, arte, filosofia, etc.

Reconhecendo essa importância é que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 3º, aponta para a relevância do desenvolvimento espiritual de jovens e crianças:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes **facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade**². (BRASIL, 2002, s/n).

Sabemos, de fato, que muitas escolas possuem uma abordagem em Ensino Religioso, mas será que elas conseguem contemplar, de forma fiel, isenta e equilibrada a questão da dimensão espiritual de seus *educandos*? Será também que, aquelas mesmas escolas que discursam sobre uma “educação integral” atentam, realmente, para essa temática?

Merlin era, por excelência, um educador preocupado com a “integralidade” do seu discípulo.

Um mago não é apenas um sujeito dado a realizar fenômenos maravilhosos. É, antes de tudo – e isso todas as tradições parecem concordar – um amante do conhecimento. Mas não o conhecimento categorizado e encerrado a uma ou outra ciência. Ele busca abarcar uma síntese de tudo o que pode saber, sobre todos os campos possíveis, a fim de elevar-se acima da existência tida por “normal”.

Como o seu conhecimento é sem preconceitos e sem barreiras, ele não vê a

2 Grifo nosso.

espiritualidade como muitos de nós a vemos – como uma filha das instituições religiosas.

Não, ele sabe que as instituições religiosas (que antes de qualquer coisa são instituições humanas) são filhas da necessidade de espiritualização do homem, mesclada com a cultura, valores, costumes, etc.

Um mago como Merlin sabe disso. Sabe disso e se eleva acima da “turbulência institucional” com suas rixas, divergências e dogmatismos.

Do que podemos extrair das histórias, Merlin trabalhou a *dimensão espiritual* de Arthur sem envolver-se com a religiosidade institucionalizada.

Muitos relacionam o velho sábio com o paganismo ou com o druidismo celta. Não importa; o que Merlin demonstrava era uma universalidade de pensamento, e não limitava o crescimento de Arthur à aceitação de verdades impostas. Fazia-o extrair essa “verdade” por ele mesmo. Afinal, não era esse o significado de *educere* (eduzir), a base latina para a palavra Educação?

Bem, como o mago trabalhou a dimensão espiritual (ou transcendental) do futuro rei, sem envolver-se com questões dogmáticas?

Movendo o centro da consciência de Arthur para além do eixo do ego.

Certa manhã, Artur acordou muito cedo, tremendo em sua cama de palha, e deu com Merlin olhando para ele do outro lado da gruta.

- Eu estava tendo um sonho mau – resmungou Artur. - Eu era a última pessoa na face da terra e vagava por florestas e ruas vazias.

- Sonho? - disse Merlin. - Não foi um sonho. Você *é*, de fato, a última pessoa sobre a terra.

- Como assim? - perguntou Artur.

- Você não concordaria que a única pessoa na terra também teria que ser a última pessoa?

- Sim. (CHOPRA, 2005, p. 54).

Após ter deixado Arthur intrigado com seu suspeito comentário, Merlin trouxe à tona a questão do ego, para explicar sua observação:

- Bem, do ponto de vista da sua auto-imagem, que as pessoas no futuro chamaram [sic] de ego, você *é* o único.

(...)

- Você faz com que o mundo pareça totalmente sozinho – comentou o menino.

- Eu não – replicou Merlim. - É o trabalho do ego que o torna solitário, encerrando-o num mundo no qual ninguém mais pode entrar. Reparando na angústia do discípulo, Merlim amaciou a voz.

- No entanto, o ego pode ser posto de lado. Venha comigo. (**idem**, 2005, p.p. 54-55).

A transcendência começa com a transposição do próprio sujeito ao seu egoísmo, conforme a citação que Vera Saldanha faz de ALMENDRO (1998), inserida no início deste capítulo. E essa justificativa não tem base em moralismo de vitrine ou mera credence conveniente.

Um ateu, por exemplo, conseguiria acessar essa sua dimensão quando algo, como, por exemplo, a arte, a ciência, a filosofia, etc., o fizesse encontrar algo acima de seu sentido de eu-pessoal, transportando-o para um plano de sacralização da vida. Nesse ponto, ele estaria começando a acessar o seu aspecto transcendental. Por isso que essa dimensão não pode ser confundida como particularidade de pessoas religiosas, muito embora a religião facilite esse processo. Diante disso, há muito “cético”/”agnóstico”/etc. mais espiritualizado do que muitos frequentadores de instituições religiosas, se esses últimos ficam apenas na superfície dos dogmas e não penetram no âmago da transcendência.

Merlin ironizava as diferenças que os homens criavam entre si, alimentando inúmeras rixas, acerca da soberania de seus dogmas em relação aos dogmas alheios. Merlin não estava interessado na discrepância superficial – e cultural – dos costumes e das crenças. Merlin queria a essência, não o rótulo.

Em *As Brumas de Avalon* – livro 1, *A Senhora da Magia* -, a autora Marion Zimmer Bradley ilustra uma inusitada situação, quando um padre tenta se opor a Merlin:

- Em nome do Cristo, ordeno-lhe que se vá. Em nome de Deus, volte para o reino das trevas de onde veio!

A risada clara de Merlim ecoou pelas paredes.

- Bom irmão em Cristo – disse ele -, seu Deus e o meu Deus são a mesma coisa. Você realmente acha que eu desapareceria com seu exorcismo? Ou acha que sou algum maléfico espírito das trevas? Não, a menos que você considere a caída da noite de Deus como o advento das trevas. Não venho de nenhum reino mais sombrio do que o País do Verão e, veja, estes homens comigo trazem o anel de Sua Graça, o duque da Cornualha. Veja. (BRADLEY, 1985, p. 109).

Merlin não estava interessado no sectarismo banal e autoritário. Como vemos, tratava

o assunto com relevante bom humor.

Ele via a espiritualidade como o meio de se elevar acima do ego, para alguma instância “superior” que deveria existir ali. Não como assumir uma bandeira em prol de alguma instituição religiosa específica.

E, de fato, transcender o egoísmo e o sentimento de personalidade separada é o primeiro fator para acessarmos essa dimensão inerentemente humana, como sempre enfatizaram as antigas tradições de sabedoria da humanidade (vide budismo, vedanta, samkhya, yoga, sufismo, taoismo, zen, cristianismo primitivo, kaballah, etc.), e também fundamentadas pelas pesquisas em Psicologia Transpessoal. Aliás, a própria palavra Transpessoal origina-se dessa ideia de além do pessoal, do individual-egóico.

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 perpassa 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. (SALDANHA, 2006, p. 96).

Essa noção contempla a *dimensão espiritual* do indivíduo de uma forma mais “natural”, como um objeto a ser levado em consideração, longe de fanatismos ou proselitismos, como a singularidade subjetiva de cada um, do modo autêntico como é.

Através desse ponto de vista, o fator de transcendência humana, que culmina em um afloramento da *dimensão espiritual* (independente de religião), pode ser trabalhado no processo de formação do indivíduo através de abordagens específicas.

Merlin entendeu isso, trabalhando o transcendente de forma inovadora no percurso educativo do jovem Arthur. E a Didática Transpessoal nos oferece, em suas proposições, diretrizes seguras para lidarmos com esse assunto com consciência e maturidade, além de nos oferecer propostas metodológicas coerentes com essa finalidade.

Dentre essas propostas, algumas abordadas de maneira mais específica nos capítulos seguintes – e sendo ilustradas por passagens da Saga Arthuriana – podemos destacar: técnicas de relaxamento, técnicas de [otimização] relações interpessoais, técnicas de visualização criativa, técnicas de respiração ritmada e de concentração, reflexões meditativas, orientações para se lidar com a própria energia, meditação, etc. (MONTANARI et al. 2010).

Dessa forma, percebemos que o “Gaal” não é algo externo, contraditório, difícil de ser alcançado e que gera polêmicas sobre sua suposta localização. É algo interno, humano e natural.

A DIDÁTICA TRANSPESSOAL: AFINAL, O QUE É?

- Mas existe um Graal, não existe? - perguntou Galaad. - O rei nos disse que você o protege.

Merlim fez que sim com a cabeça.

- Protejo o que não precisa de proteção, oriento a busca que você não pode empreender a lugar nenhum, e no final estarei presente quando você encontrar o Graal, embora você não vá ver nem a mim nem a ele.

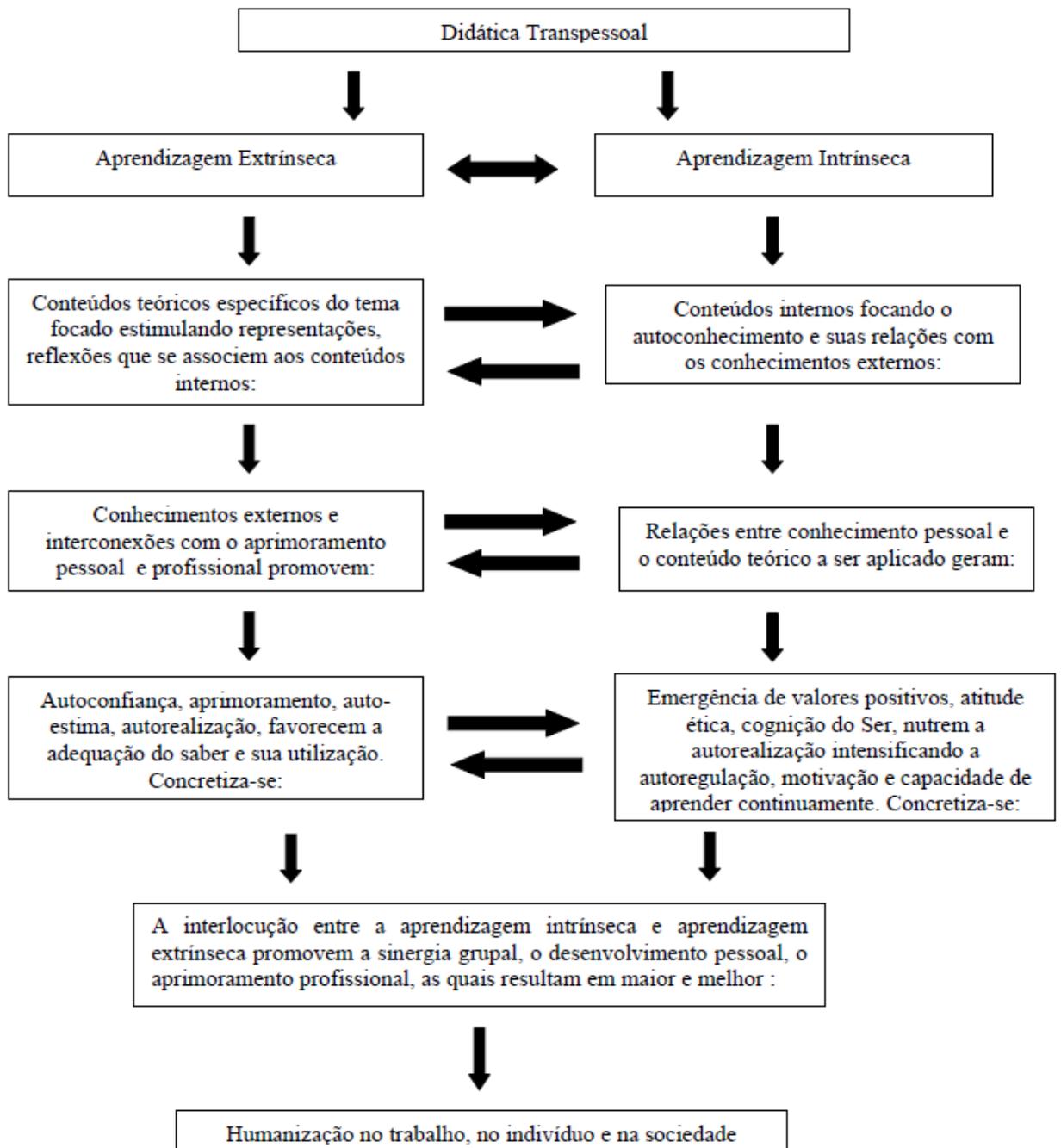
(Deepak Chopra in: “O Caminho do Mago”)

O título deste capítulo foi absolutamente sincero. Pois foi a minha própria pergunta ao concebê-lo.

“Escolhi o tema 'Didática Transpessoal' para esta monografia, mas, afinal, o que realmente vem a ser isso, em termos técnicos e teóricos, para além daquilo que eu sei informalmente?”. A minha vantagem é que este trabalho é uma pesquisa. Tenho a chance (na verdade, o dever) de aprender junto com ele e, através dessa experiência, poderei compor um trabalho acadêmico justo, ao invés de simplesmente mascarar nesta monografia aquilo que eu “acho” sobre o tema, justificando minhas próprias opiniões com trechos esparsos de autores célebres.

Então, vamos iniciar o trabalho de justificar, de uma forma academicamente conceituada, o que seria a Didática Transpessoal.

Saldanha, em sua tese de doutorado, explorou amplamente este tema. Creio que uma sistematização inicial do assunto, composta em gráfico – elaborado pela própria autora – possa compor um panorama inicial para analisarmos a dinâmica da Didática Transpessoal (2006, p.226):



Como podemos ver no esquema acima, a Didática Transpessoal está preocupada em trazer ao campo da Educação uma formação mais equilibrada, com apreço ao binômio intrínseco x extrínseco, entre interno e externo, no processo de formação dos educandos.

Percebe-se que sua proposição nos traz uma nova maneira de pensarmos educação; não propriamente dita – e limitada - na *forma* como ela acontece, mas na essência basilar que lhe dita os passos.

Como podemos constatar nos dias de hoje, há uma crescente preocupação sobre o *como* se transmitir conteúdos de forma mais razoável nas escolas que não à lá século XIX – salas de aula com carteiras enfileiradas, professor à frente falando, alunos quietos, sentados, ouvindo, e provas ao final da semana. De fato, todas essas preocupações são fundamentalmente necessárias para resgatar a Educação do atraso ao qual ela está, evidentemente, enclausurada, mas essa reestruturação não pode ser plenamente possível se repensarmos apenas a *maneira* com a qual estamos transmitindo os conteúdos. Precisamos saber – e rever – **o quê** estamos transmitindo.

Até hoje, viemos nos acostumando com um conceito precário sobre formação, alienante e alienador por natureza, em que o indivíduo fica fadado a uma visão unilateral de mundo (a ocidental), que o adentra a se enquadrar em modelos e padrões sociais que nem sempre serão minimamente saudáveis para o seu trajeto de vida.

Com isso, me refiro ao apelo que muitas escolas fazem à competição desenfreada, ao individualismo, à supremacia do cognitivo sem observar as outras dimensões do psiquismo humano, a uma formação tacanha, que prende o estudante àquilo que FREIRE (1987) chamava de “Educação Bancária”, e que, por fim, irá transmitir a “dourada filosofia de vida” e “receita de felicidade” para os alunos, que diz, numa só voz que ecoa por milhares de escolas por toda parte: *“Não perca tempo, esforce-se para ser melhor **que os outros**, preencha sua cabeça com todos esses conteúdos que você precisa saber, batalhe para ganhar cada vez mais, para conquistar cada vez mais posses e status, para crescer econômica e materialmente na vida, para ser uma pessoa de “sucesso”, para lucrar sempre, para temer o erro (vide a lógica das provas), para não olhar para a vida através de outros ângulos, para querer **ter sempre mais, e mais, e mais, e mais, mais, mais, mais, mais, porque você ainda não é nada e precisa batalhar muito para ser algo na vida!...**”*.

Ivan Illich, renomado polímata austríaco, foi um pouco além, escrevendo, como sabemos, um livro propondo uma sociedade sem escolas. Não que fosse contra a Educação, mas não concordava com o modo o qual a *instituição escola* havia interpretado (com certo mau gosto) a palavra **Educação**:

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade,

melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. (ILLICH, 1985, p. 16).

O que o autor nos traz acima é justamente uma síntese a respeito de como a instituição escola passou a considerar (deslustrar), em muitos casos, o termo Educação. Afinal, qual o valor que é dado à palavra Educação, em todas as suas implicações, em uma escola como a citada acima?

Continuam os pressupostos do ter mais e mais, da formação voltada apenas para o exterior, do viver de forma míope, sem questionamento ou consciência de si próprio e de seu contexto, do conteúdo pelo conteúdo, a fim de contemplar um questionável discurso de “futuro sucesso profissional”. Não que o sucesso profissional não tenha importância, mas o problema está na ênfase unidirecional que se dá ao mesmo. Afinal, como já levantamos anteriormente, essa visão de homem é suficiente para uma formação equilibrada e sadia?

Obter sempre mais e mais (e mais, e mais, mais, mais, mais...) em um egocentrismo cego e despropositado com a convivência mútua, com o objetivo de se obter “sucesso” na vida, talvez seja uma abordagem perigosa para se instilar, ainda que inconscientemente (por automatismo histórico), nas crianças em seu processo de formação.

A própria arte acusa isso e nos chama a atenção para esse quadro. O cantor Raul Seixas, por exemplo, ainda na década de 70, já jogava com a ideia que embasa a “formação” das pessoas para a vida, tecendo, em suas músicas, uma interessante crítica social.

Talvez a música *Ouro de Tolo* seja uma das mais emblemáticas nesse sentido. Em sua letra, há uma denúncia da mesmice que enclausura as pessoas em seus estreitos objetivos de ganhar, ter e parecer sempre mais. A competição, tendo o “sucesso” material por finalidade, também é criticada.

À propósito, gostaria de colocar a letra da música aqui, a fim de ilustrar o que esse sistema criticado acima acarreta na vida das pessoas, segundo a observação de Raul, pois considero a arte como um dos componentes da herança e da identidade cultural de um povo dos mais importantes, sendo possível, também, que ela denuncie quadros a serem observados

com mais cautela em um determinado contexto:

Ouro de Tolo

(Raul Seixas)

Eu devia estar contente
Porque eu tenho um emprego
Sou um dito cidadão respeitável
E ganho quatro mil cruzeiros por mês.

Eu devia agradecer ao Senhor
Por ter tido sucesso na vida como artista
Eu devia estar feliz
Porque consegui comprar um Corcel 73.

Eu devia estar alegre e satisfeito
Por morar em Ipanema
Depois de ter passado fome por dois anos
Aqui na Cidade Maravilhosa.

Ah! Eu devia estar sorrindo e orgulhoso
Por ter finalmente vencido na vida
Mas eu acho isso uma grande piada
E um tanto quanto perigosa.

Eu devia estar contente
Por ter conseguido tudo o que eu quis
Mas confesso abestalhado
Que eu estou decepcionado.

Porque foi tão fácil conseguir

E agora eu me pergunto: E daí?
Eu tenho uma porção de coisas grandes
Pra conquistar, e eu não posso ficar aí parado.

Eu devia estar feliz pelo Senhor
Ter me concedido o domingo
Pra ir com a família ao Jardim Zoológico
Dar pipoca aos macacos.

Ah! Mas que sujeito chato sou eu
Que não acha nada engraçado
Macaco, praia, carro, jornal, tobogã
Eu acho tudo isso um saco.

É você olhar no espelho
Se sentir um grandessíssimo idiota
Saber que é humano, ridículo, limitado
Que só usa dez por cento de sua
Cabeça animal.

E você ainda acredita que é um doutor, padre ou policial
Que está contribuindo com sua parte
Para nosso belo quadro social.

Eu que não me sento
No trono de um apartamento
Com a boca escancarada cheia de dentes
Esperando a morte chegar.

Porque longe das cercas embandeiradas que separam quintais
No cume calmo do meu olho que vê
Assenta a sombra sonora de um disco voador.

Eu que não me sento
No trono de um apartamento
Com a boca escancarada cheia de dentes
Esperando a morte chegar.

Porque longe das cercas embandeiradas que separam quintais
No cume calmo do meu olho que vê
Assenta a sombra sonora de um disco voador.

Infelizmente, não me cabe aqui um espaço reservado para uma análise mais criteriosa da música de Raul, mas creio que, em grande parte, a letra fale por si mesma sem a necessidade de uma interpretação secundária.

O que podemos extrair da música é justamente a crítica que o cantor faz do modelo de vida baseado na normose³ (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003), na mesmice, no consumismo exacerbado, na deificação de títulos e cargos, enfim, de tudo aquilo que estamos inserindo na mentalidade dos alunos (por também fazer parte da nossa) à guisa de uma “vitoriosa” proposta de vida. E não estamos? A lógica das provas *prova* isso. Não apenas quanto à competitividade, com o “sucesso” dos que conseguiram melhores “conceitos”, mas também quanto à exclusão... Pelo menos é o que aponta o educador português José Pacheco, responsável pelo projeto da Escola da Ponte, de Portugal. Sem hipocrisias em seu discurso, e com inteligente ironia, Pacheco é direto quando o assunto é melhorias na Educação e críticas à normose pedagógica:

Um exame é um mero instrumento de discriminação, de seleção arbitrária, até mesmo de exclusão escolar e social. Por ironia, na tradição acadêmica, o “bom professor” é, frequentemente, o que consegue os mais elevados índices de reprovação. É evidente a ingênua crueldade das vítimas da rigidez e do acriticismo. Os exames se constituem, não raras vezes, em instrumentos de poder simbólico, álibis de profissionais irresponsáveis, acomodados, alienados, *facilitistas*. (PACHECO, 2009, p.201)

3 Patologia da “normalidade”. Já dizia Krishnamurthi: “*Não é sinal de saúde estar bem adaptado a uma sociedade doente*”.

Os testes (que são uma interpretação malograda da palavra *Avaliação*, pois esta não se limita a responder questionários) são apenas o coroamento (e legitimação) de todo esse sistema que viemos apontando até aqui. Nas palavras de Raul Seixas: “*Mas eu acho isso uma grande piada, um tanto quanto perigosa*”, pois nos diz: “*A vida é isso mesmo. Importa que você seja melhor que os outros e que possua mais conhecimento intelectual. Isto basta*”. Mas não basta. E é isso que percebemos (quando o fazemos cedo, antes da aposentadoria) depois que, “vitoriosamente”, passamos em um vestibular e começamos a viver a suposta “vida de sucesso”. Vemos que “não bastou”. Mas esse conceito está tão arraigado ao nosso imaginário que, apesar de nossa suspeita de sua relevância, continuamos seguindo suas diretrizes.

E, enquanto não atentarmos para essas questões, viveremos uma mentira no campo da Educação, à pretexto de mantermos a aparência de que “tudo está bem, saudável e progredindo”.

Mas não está. Qualquer adolescente pode nos informar sobre isso, mesmo que não tenha nenhum título de mestre ou doutor (nem mesmo de conclusão do Ensino Médio).

Eu mesmo (embora isso não conte como argumento científico, mas gostaria de deixar o depoimento). Faz pouco tempo que saí da escola. A mesma escola que estamos questionando aqui. Não estudei apenas em uma, e não estudei apenas em escolas “ruins”. Nunca fui um aluno ruim, revoltado com a escola, nada disso. Mas conheci, de perto, toda essa teoria aqui citada. Meus colegas também (com exceção daqueles mais afagados pela lógica escolar, por terem alguma competência que a interessava). Os amigos que encontro, e que ainda estão nas escolas, narram-me os mesmos e velhos problemas. Das mais diversas instituições de ensino. Sei que não é o caso de se generalizar, porque há iniciativas notáveis a serem reconhecidas no campo da Educação, mas pude perceber essa mesma “precariedade” em minhas observações de estágios da faculdade. A impressão que temos (ao conversar com meus colegas e a comparar com minha experiência e análise) é que a escola “não muda”, ou pelo menos não conseguimos notar mudanças significativas na estrutura e na lógica da mesma. Pode até querer se modernizar ou apresentar uma nova roupagem em seu formato, mas, no fundo, isso não basta para mudar a sensação de que continua “sem mudar”.

Bem, ignorando a parte do meu pobre e pretensioso depoimento acima, que não possui nenhum valor acadêmico a não ser o de um “desabafo de senso-comum”, vamos voltar para a

nossa análise dissertativa.

Estávamos falando da mentira que a escola vive...

Continuemos.

A mentira é contada tantas vezes que ganha ares de verdade – já diz o brocardo. E quando se vê, o aluno já está olhando para esse discurso e gritando: “Amém”.

Amém? Será que podemos mesmo dizer “amém” para uma educação que não questiona a si própria e segue o seu rumo nas asas do automatismo? Até quando haverá o discurso, implícito nas práticas cotidianas, de que para se formar um ser humano basta que ele decore fórmulas de matemática e regras de português? Qual a visão de homem que estamos trazendo, e nutrindo, para o campo da Educação? Queremos uma Educação para todos, que solucione os problemas das misérias nacionais, mas o que entendemos por Educação?

Como essa Educação poderá resolver o problema das misérias nacionais quando mal dá conta de resolver a miséria da própria formação fragmentária e superficial dos alunos que têm acesso a ela?

Difícilmente uma “educação” que não é questionada e reformulada por seus profissionais, que se quer consegue, em muitos casos, agradar professor e aluno no dia a dia de uma escola, que trabalha em cima do “decorar informação e regurgitá-la nas provas”, que trabalha em cima da *instrução* ao invés da *educação*, da *informação* ao invés da *formação*, e muito menos da *transformação*, como essa escola pode crescer sem que seus pressupostos básicos sejam revistos?

E essa forma de Educação é bastante questionável, principalmente pelos desdobramentos dos valores propagados, intrínseca e implicitamente, no processo de formação do indivíduo. A história possui subsídios mais confiáveis para fazermos essa averiguação:

O estudo de um dos historiadores mais conceituados, Eric Hobsbawm (2001), revela que o último século foi considerado um dos mais sangrentos da História. Adverte este autor que o futuro não poderá ser uma mera continuação do passado. As forças geradas pela economia tecnocientífica são suficientemente grandes para destruir o meio ambiente e que o planeta, que corre o risco de explosão e implosão,

precisa mudar (Hobsbawm, 2001). (SALDANHA, 2008, p.298)

Quem faz um diálogo maduro entre essa problemática apontada por Saldanha, através do estudo do historiador Eric Hobsbawm, é Moacir Gadotti, conceituado pesquisador brasileiro dos campos da educação e filosofia. Preocupado, principalmente, com a relação da educação com as futuras consequências de nossas ações perante a natureza, explorou a fundo as causas desse panorama no campo da Educação:

Nesse sentido, levantamos as seguintes questões: Que conteúdos escolares são realmente sustentáveis, isto é, significativos para nossas vidas? Qual o sentido de estudarmos isso ou aquilo? O que tem a ver nossa educação com nosso projeto de vida? A escola não deveria preocupar-se fundamentalmente em formar pessoas para a paz e a felicidade em vez de se preocupar apenas em formá-las para a competitividade? Uma educação sustentável é o oposto da educação para a competitividade. (GADOTTI, 2000, p. 42).

Para além desse quadro, o autor ainda explicita as consequências advindas dessa falta de atenção, mas também de acumplicimento, para os pressupostos básicos que estão sustentando nossa Educação:

Os problemas atuais, inclusive os problemas ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver, e a nossa maneira de viver é inculcada pela escola, pelo que ela seleciona ou não, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos (também pelos livros de filosofia). Reorientar a educação a partir do princípio da sustentabilidade significa retomar nossa educação em sua totalidade, implicando uma revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e dos professores, da organização do trabalho escolar, como veremos adiante. (...) (**idem**).

Quando a proposta da “formação integral do indivíduo” sairá dos *banners* de

propaganda e será materializada na prática escolar, sem que apenas iniciativas isoladas, de caráter privado, optem pela “alternativa”? Aliás, será que, nesse contexto, as “alternativas” são as escolas “diferentes” e “inovadoras” (escassas em nosso país, apesar de, felizmente, existirem) ou será que “alternativo” é esse modelo educacional “tradicional” que viemos vigorando há tanto tempo, como uma distonia atávica, enquanto não formulamos um padrão ao mínimo “sincero” (para não cometer o deslize de dizer “definitivo”) de uma escola ao menos justa?

Paulo Freire, aqui mesmo no Brasil, já se preocupava com alguns aspectos dessa discussão. Sua abordagem não foi exatamente a mesma que a trabalhada nesta monografia, mas algo nesse sentido já o incomodava. É o que percebemos em *A Pedagogia da Autonomia*:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar* a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 1998, p.130).

Alguns podem achar pesado esse tom de crítica, mas creio que, no atual momento em que estamos passando, o campo que temos que ser menos negligentes, e mais sinceros, é o da Educação.

E não estou falando isso tudo apenas de minha cabeça, de meu “romantismo” juvenil ou de meu entusiasmo. Nem sequer sou apenas eu que estou falando. Estou apenas resumindo, e sintetizando, aqui conceitos que já vêm sendo trazidos há muito tempo, embora desprezados pela maioria.

Uma das pessoas que conseguiu olhar para essa problemática, a fim de equacioná-la, foi o educador francês Célestin Freinet:

“Em nosso estado de ignorância da natureza humana, a educação aparentemente

científica e objetiva vinda do exterior ainda não passa de um engodo. É no próprio indivíduo que iremos buscar os fundamentos e as linhas de nossa ação”. (FREINET, 1998, p. 145).

E é justamente aí que entra a Didática Transpessoal. Infelizmente, temos que traçar o contexto que reveste nossa educação atual para podermos apontar, com mais clareza, as possíveis implicações da DT. Não que ela traga a redenção para todos os males da educação, que entrometa-se em lógicas avaliativas ou proponha alterações no tempo e no espaço do trabalho escolar.

Isso tudo, em uma hipótese otimista, virá a seu tempo e, se observada a mudança de alguns princípios que iremos estudar aqui, talvez por natural consequência. Essa não é uma discussão sobre a *estrutura* do trabalho pedagógico nas escolas, conforme a entendemos, como a sistematização e a formalização das práticas escolares. A Didática Transpessoal irá propôr uma revisão em alguns conceitos mais íntimos da proposta da formação humana. É o que veremos.

E por que essa proposta vem a ser relevante?

Estamos passando por um processo, embora muitas vezes apenas nos “bastidores da educação”, que vem, de fato, lançando um olhar mais cauteloso para as nossas práticas escolares, visando a melhorias dos parâmetros e das diretrizes educacionais para este século XXI.

A começar por um relatório da UNESCO, elaborado no final do último século – visando estabelecer metas e levantar as necessidades para a Educação do século vindouro – reuniu especialistas das mais diversas regiões do planeta para discutirem os rumos dessa Educação:

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998,

p.99).

Com o relatório da Comissão, ficou evidente que alguns aspectos dos mais “tradicionais” que víamos (e que, infelizmente, ainda vemos) nas escolas precisavam ser mudados. Mudados para se atender a uma nova visão de ser humano, mais íntegra e consciente.

Mas não apenas na UNESCO; vemos reflexo disso em nossas próprias diretrizes nacionais, como nos aponta Saldanha:

Ressalta-se que a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 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. (SALDANHA, 2008, p. 299).

Como podemos notar, o motivo precípua da apresentação da Didática Transpessoal em nosso meio pedagógico, é oferecer uma alternativa sólida e amplamente fundamentada para se ampliar a noção de Educação que temos em nossos dias.

Trata-se de uma proposta inovadora que lança os seus questionamentos sobre o trabalho pedagógico – mas também sobre o currículo, a prática do professor, etc. - a fim de suprimir a superficialidade do trato para com a formação do indivíduo, na convicção de que o processo educativo é demasiado delicado para atermos somente ao mais grosseiro do conhecimento, isto é, a informação por si só, desvalorizada de sua significação simbólica e desprovida da capacidade de se tornar uma indutora de questionamentos e conduta por parte do próprio estudante. Mormente, antes de pensarmos por esse lado do conhecimento propriamente dito, devemos levar em conta que o foco da DT não está restrito ao claustro do desenvolvimento unidirecionado a apenas uma determinada, e fragmentária, dimensão do ser humano.

Ela pensa no indivíduo como um todo, e lança para a Educação os questionamentos a

serem elaborados em sua própria concepção acerca do que entende por sua prática, de modo que o ser humano possa ser abordado em visão sinérgica, integral, holística, completa. Desse modo, veremos, com a DT, uma preocupação com o subjetivo dos alunos, com o exterior não dissociado do interior, do psicológico, da sensibilidade, da emoção, do transcendente.

De fato, ela não vem para negar o padrão existente e todas as demais conquistas precedentes no campo da Educação, acumuladas ao longo de largos anos, para tirar as disciplinas, inutilizar os professores, acabar com as carteiras... Não, nada disso. Mas para propor um direcionamento mais completo para a função da Educação, para trazer sentidos mais amplos àquilo que entendemos por *formação de homem* e, enfim, laurear o campo da formação humana com a dignidade do indivíduo consciente de si mesmo, e não apenas um mero reprodutor de conceitos apoiados em uma visão específica de mundo, alijando do meio pedagógico a negligência à natureza integral do ser e granjeando, assim, um *modus operandi* pedagógico que não destitui a natureza do aluno de seu próprio processo de desenvolvimento.

Essa formação permite um intercuro mais saudável entre o aluno e o mundo que o cerca, em um conúbio mais consciente para com a realidade, para com os outros e para consigo mesmo.

Maximiza nele aquilo que suas potencialidades latentes trazem em predisposição ao desenvolvimento, mas não apenas relativas à dimensão cognitiva-intelectiva:

A educação com enfoque transpessoal desperta o indivíduo da letargia social e pessoal, a qual tem sido devastadores, sobretudo no último século. Nessa abordagem trabalha-se com educadores e com os educandos desde a mais tenra idade. Os valores construtivos, inerentes à humanidade, ainda são frágeis e vulneráveis aos contra-valores ou valores negativos, os quais geram crenças e atitudes destrutivas. (SALDANHA, 2008, p.298).

Para dar uma dimensão prática a esse diálogo, nos próximos capítulos nos dedicaremos a investigar algumas técnicas e maneiras de intervenção da Didática Transpessoal referentes à sua aplicação em sala de aula. Não se trata de tomar a ciência por suas práticas auxiliares, mas buscar nessas práticas auxiliares uma maneira mais profunda de se entender a ciência por trás delas.

VISUALIZAÇÃO CRIATIVA

- *Eu gostaria de ser um peixe – disse Wart [Arthur].*

- *Que espécie de peixe?*

Estava quase quente demais até para pensar nisso, mas Wart fitou as profundezas frescas cor de âmbar, onde um cardume de pequenas percas estava zanzando sem destino.

- *Acho que gostaria de ser uma perca – ele disse. - São mais corajosas do que as tolas carpas, e não tão assassinas quanto os lúcios.*

Merlin tirou o chapéu, levantou sua vara de pau-santo no ar e disse lentamente:

- *Snylrem stnemilpmoc ot enutpen dna Iliw é yidnik tpecca siht yob sa a hsif?*

(T. H. White *in*: “A espada na pedra”).

Foi da autora Shakti Gawain que uma técnica muito singular foi emprestada para ser utilizada na Didática Transpessoal, conforme comenta Montanari (MONTANARI et. al., 2010).

Foi em Gawain (1995) que encontramos mais um recurso para compor a didática transpessoal que presidia nossas atividade de docência.

(...)

Gawain (*idem*) preconiza o uso da visualização criativa como uma técnica que facilita a consecução de metas plausíveis de acordo com os desejos de cada pessoa, baseando-se no poder criador do pensamento humano e no uso que fazemos constantemente da imaginação. Para tanto ela propõe em sua obra variados exercícios de visualização, ficando a critério de cada um a escolha do que mais lhe convier. (p.p. 64-65).

Mas antes de nos entusiasmos com um conceito que parece novo – senão exótico ou, ainda, deveras “*new age*” – precisamos introduzi-lo de maneira clara e sóbria, a fim de não cairmos em uma definição vazia e difusa, de um conceito aparentemente banal e de pouco recurso prático.

Precisamos saber, ainda, que a visualização criativa não representa nenhuma novidade em termos práticos e técnicos na história da humanidade.

Trata-se, *a priori*, de uma maneira de a mente processar dados e estabelecer sua dinâmica de pensamentos de uma forma não-verbal. Talvez isso soe pueril em uma sociedade altamente especializada em raciocínio lógico, linear, verbal, quantitativo, científico. Sabemos que os hemisférios cerebrais atuam de modo diferente, e que o raciocínio lógico, repetitivo, verbal, analítico, “mecânico” e detalhista está mais relacionado ao hemisfério cerebral esquerdo e suas funções psico-bio-químicas particulares. Da mesma forma, o hemisfério direito seria responsável pelas faculdades mediativas, intuitivas, artísticas, criativas, sintéticas, espaciais, etc.

A teoria da dominância do hemisfério direito constitui uma das mais antigas no campo das emoções, propondo o hemisfério direito como o centro por excelência do processamento emocional, em oposição ao papel dominante do hemisfério esquerdo noutros processos cognitivos (Bernard, 1881 apud Harrington, 1995). O hemisfério direito é desse modo considerado globalmente dominante em todas as formas de expressão e percepção emocional. Esta teoria tem recebido considerável suporte científico. (...) (PEREIRA, 2011, p. 10).

Obviamente, em um contexto cujo padrão central e paradigmático de pensamento vem sendo o cartesianismo (conforme vimos anteriormente nesta monografia), desde crianças somos treinados a termos proficiência em habilidades cognitivas que, segundo a teoria acima proposta, nos relacionariam mais ao hemisfério cerebral responsável pelo pensamento linear, matemático, analítico, etc. Afinal, em escolas que priorizam a predominância de aulas de matemática e português em detrimento de disciplinas como a educação artística, por exemplo, não poderiam se justificar de outra forma. Contudo, apesar dessa predominância optativa de nosso sistema educacional (salvo iniciativas outras, esparsas e pioneiras), vemos que o ser humano, ao nascer, nem sempre estará de acordo com essa abordagem.

Ou seja, não precisamos de muita observação para verificarmos que, na diversidade da natureza humana, nem todos os indivíduos possuem uma predisposição ao pensamento linear, analítico, “mecânico. Existem os heroicos (digo heroicos pela desvalorização histórica e social que, muitos deles, foram, são ou serão vítimas) criativos, “sensíveis”, artistas, “sonhadores”, imaginativos, inovadores, espirituais.

Em outras palavras, vemos que novamente a totalidade da globalidade humana,

considerando-se todas as suas dimensões, continuam a ser desprezadas, em detrimento da formação do nosso bom “trabalhador”, que sabe cumprir ordens, pensar pelo pensamento do outro (isto é, não ter autonomia intelectual), aceitar todas as convenções como “normais”, que sabe os tipos de nuvens que se acumulam no céu, o nome das estrelas e até mesmo o diâmetro da Terra, do Sol e de Júpiter, mas que não sabem (ou pouco sabem) algo a respeito de si mesmos, de sua subjetividade, de sua natureza interior.

Pessoas treinadas a viverem eternamente distraídas. (Dis)traídas. Traídas mesmo. Traídas pelo fato de serem vítimas de um apelo social constante para lançar seu olhar fora de si mesmas. Não que isso seja um mal, o problema, como sempre, está no desequilíbrio, nos extremos. Daí, não raro, vemos pessoas com *status* pomposos, títulos respeitáveis, posses portentosas e um vasto cabedal de aparências (para impressionar os outros, na ilusão de que, com isso, ficarão satisfeitas consigo mesmas), mas secretamente deprimidas, amargamente tímidas, solitariamente amarguradas e tristemente adoecidas – padecendo de males autoengendrados.

Mas bem antes disso, parece que as lendas arthurianas já nos davam um esboço dessa proposta – a proposta de que é possível ser diferente. É claro que não iremos fazer como Merlin e transformar nossos educandos em peixes. Ou talvez iremos... Sim, talvez possamos imitar o grande mago do passado em algum sentido. Estamos falando da visualização criativa.

Mas antes de esmiuçar suas características, precisamos fazer uma breve introdução.

Como já ilustramos anteriormente, vivemos em uma sociedade que está sempre alimentando um discurso que faz o indivíduo olhar para “fora de si”, em busca de inúmeros objetos de satisfação e uma imensa lista de desejos que o levam a se engajar energicamente na dinâmica da vida.

Contudo, não logramos, muitas vezes, fazer aquilo que certas culturas orientais – como os povos da Índia, Tibet, Butão, etc. (não querendo idealizá-los ou romantizá-los, mas apenas tomando-os como referência sociocultural, de um ponto de vista histórico e antropológico) - que, equilibrando essa busca frenética pela “felicidade que está fora”, intercala com a procura pelo “sentido que está dentro”. E isso é cultural.

Não é estranho, no nosso mundo ocidental (mas, infelizmente, no oriental também em nossos dias), você abrir uma página de revista e se deparar com tal enunciado: “*É cada vez maior o número de pessoas que procuram psicólogos ou psiquiatras em busca de ajuda para*

controlar o impulso consumista”. (Reportagem retirada da revista *Mente & Cérebro*. Edição de aniversário, ano XV, n. 176, setembro de 2007).

Isso quando se fala em impulso consumista. Consumismo, sim - o exemplo cabal de que, na maioria dos casos, tudo leva a crer que nossos modelos majoritários de vida treinam os indivíduos para deslocarem o “eixo” de sua própria felicidade (satisfação, bem-estar, realização, etc..) para objetos e situações que, não raro, estão sempre em seu exterior.

Da mesma forma, podemos ver nas instituições escolares um anseio frêmito por informação, um verdadeiro apelo ao intelectivo – o hemisfério esquerdo do cérebro, em outras palavras; o consumo está relacionado ao conhecimento, ao conhecimento linear e objetivo.

Afinal, temos o vestibular à espreita, ou a Provinha Brasil, ou o SARESP, ou o teste para o colégio técnico. Os alunos são obrigados a conhecerem (decorarem) o universo inteiro, mas quem se preocupa em fazê-los conhecerem a si mesmos?

Claro, em uma sociedade cujo apelo principal está longe deste escopo, o próprio professor, muitas vezes, também não conhece a si mesmo. Como ensinar, então, isso aos alunos sem vestir a trágica vestimenta da hipocrisia? Que elementos o profissional da Educação tem, em sua própria formação, que corrobore tal ideal?

Lembramos, contudo, que não há nenhum problema em relação ao conhecimento objetivo em si. Ele é muito importante para a experiência humana, como qualquer pessoa de bom senso pode concluir. Contudo, uma dúvida paira sobre a nossa **relação** para com esse conhecimento.

A visualização criativa vem no sentido de nos oferecer uma outra forma de lidarmos com o conhecimento, com uma outra forma de conhecermos, com um tipo diferente de relação para com o mundo e para com a absorção dos fatos que nos cercam – mas também das particularidades que nos constituem.

Completando o que viemos dizendo sobre isso, podemos analisar o trabalho do Dr. Gerald Epstein, médico norte americano especializado em psiquiatria, que salienta: O que é visualização mental? Dizendo de forma simples, é a mente pensando por meio de imagens.

Podemos pensar de várias maneiras. A mais familiar para nós é o pensamento lógico. Desde o século XVII, esse tipo de pensamento prevaleceu sobre todos os

outros porque se tornou a base da ciência. Entretanto, há outras formas de pensar – formas não lógicas ou intuitivas – que coexistem com o pensamento lógico. Considere aqueles momentos em que você tem um lampejo de percepção – quando de repente você enxerga um novo modo de fazer alguma coisa ou descobre a solução para um problema aparentemente sem resposta. Esse tipo de pensamento é chamado de intuição. Como o educador Caleb Gattegno disse tão bem, sem intuição não seríamos capazes de pensar em nada novo. (EPSTEIN, 2009, p. 13).

Com relação à oportunidade de um contato mais profundo conosco mesmos, em um sentido íntimo e subjetivo, o Dr. Epstein coloca:

A visualização mental, como a intuição, é um tipo de pensamento não lógico. O pensamento lógico, discursivo, é usado para fazer contato com pessoas no mundo diário e com o que podemos chamar de realidade objetiva. A visualização mental é o pensamento usado para fazer contato com a nossa realidade interior subjetiva. Minha experiência como médico que pede aos pacientes que perscrutem sua vida interior mostrou-me que esta é estruturada em imagens. (**idem**, 2009, p.p. 13-14).

Mas como estamos tratando de analisar a visão de um médico, cuja experiência em consultório tanto como médico como psiquiatra o habilita a passar uma opinião mais segura, também podemos arriscar olhar a situação de um olhar médico, segundo as próprias palavras do autor:

Embora a medicina (bem como a ciência) ocidental relute em aceitar que o mental pode alterar o corporal, acredita firmemente no contrário – que o físico pode afetar o mental – e utiliza essa conexão com regularidade. Tranquilizantes, antidepressivos e anestésicos são exemplares disso. Uma vez que é óbvio que o corpo pode afetar a mente, não seria razoável supor que o uso do poder mental, como a vontade ou as visualizações, possa afetar o corpo?

Minha experiência clínica dos últimos quinze anos é testemunha não só do efeito da mente sobre o corpo, mas também do poder das imagens mentais para curá-lo. (...) (**idem ibidem**, 2009, p.p. 14-15).

Percorrendo um pouco mais a história, também podemos encontrar relatos fascinantes que logram nos conectar com essas análises de teor médico.

Carl Gustav Jung (apud ELIAS, 2001) também demonstrava interesse no tema, utilizando os estudos de Paracelso (Theophrastus Paracelsus, 1493-1541) como norteador de suas reflexões. Uma de suas brilhantes citações, que pode ilustrar esta nossa análise, se estabelece nas seguintes linhas:

Paracelso afirmava que: “Tal como o homem imagina ser, assim será. Ele é aquilo que imagina ser. O homem é uma oficina de trabalho visível e invisível. A oficina visível é o seu corpo, a invisível é a imaginação... a imaginação é o sol na mente do homem... O espírito é o mestre, a imaginação é o instrumento, e o corpo é o material plástico... O poder da imaginação é um grande fator na medicina. Pode causar doenças... e pode curá-las... Os males do corpo podem ser curados por meio de remédios físicos ou pelo poder do espírito que age através da mente”. (p.p. 33-34).

É interessante como podemos colocar lado-a-lado um notável pensador, médico, alquimista, físico, astrólogo e ocultista dos séculos XV/XVI com um médico psiquiatra do século XXI e notar o quanto ambos se aproximam – ainda que em contextos e através de terminologias distintas – de um mesmo ponto de análise.

De fato, parece que, embora nem sempre uma atenção mais acentuada seja dada por parte de nosso meio, os nossos aspectos subjetivo e imaginativo são de extrema importância para nossa vida.

Merlin estava disposto a convencer Arthur do poder que as palavras, como propiciadoras de sugestionamento mental, representa em nossas vidas. A base da educação de Merlin não estava no exterior. Nem exclusivamente no interior. Mas iniciava-se nesse último para proporcionar uma experiência de vida exterior mais rica e plena.

- Se você realmente conheceu Merlim – diziam as pessoas (aquelas que se davam ao trabalho de achar que o rapaz não era simplesmente louco) -, que encantamentos ele lhe ensinou?

- Encantamentos? – Perguntava Artur.

- Feitiços, sortilégios, palavras especiais que conferem a Merlim seus poderes – diziam eles, imaginando que Artur devia estar ou muito confuso ou muito

iludido.

- Merlim ensinou-me algumas coisas a respeito das palavras – declarou Artur lentamente, ponderando a pergunta. – Ele disse que as palavras contêm poder, que elas encobrem segredos como alçapões que encobrem passagens subterrâneas. (CHOPRA, 2005, p.73).

E, aprofundando um pouco mais o assunto, lemos:

Essa explicação encerrava uma qualidade sutil, mas as pessoas ainda não estavam satisfeitas. Elas queriam saber de que modo os encantamentos de Merlim efetivamente funcionavam.

- Bem – retrucava Artur -, quando eu era um bebê, lembro-me de Merlim dizendo: “Coma”. Quando cresci um pouco, ele disse: “Ande”, e se eu ficava acordado até tarde, ele dizia: “Durma”. Até onde consigo me lembrar, tenho comido, andado e dormido desde então, de modo que esses devem ter sido encantamentos poderosos, vocês não concordam? (**Idem**, 2005. P. 74).

E Merlin, por sua vez, possuía a sua própria explicação para justificar-se diante desses ensinamentos a que Arthur se referia, ainda que de forma indireta:

- Os mortais estão envolvidos pelas palavras da maneira como a aranha envolve moscas em sua teia – declarou Merlim. – A diferença é que neste caso vocês são ao mesmo tempo a aranha e a mosca, porque vocês se aprisionam em sua própria teia. (...)

“O problema é que as palavras também trazem consigo um significado psicológico. É por meio das palavras que os pais fazem as crianças se sentirem bem ou mal, acharem que estão certas ou erradas. As mais poderosas expressões que qualquer pessoa pode usar são *sim* e *não*. O efeito dessas duas sílabas é criar limites ou eliminá-los. Todas as coisas que você acha que pode fazer têm um *sim* embutido dentro delas, geralmente emitido pelos pais ou um professor num passado distante. Tudo o que você acha que não pode fazer tem um *não* embutido, originário das mesmas fontes.” (**Idem Ibidem**, 2005, p.p. 75-76).

Mas Arthur ainda não se sentia contente,

- Por que isso é um paradoxo? – perguntou Artur.

- Porque embora as palavras nos digam quem somos, somos mais do que elas podem expressar. Por mais poderoso o feitiço lançado pelas palavras, as pessoas podem mudar. O poder das palavras pode criar alguma coisa nova, não apenas um limite. (**Idem Ibidem**, 2005, p.p. 76).

Em apoio à tese do mago Merlin, a visualização criativa surge como um mecanismo de internalizar esse poder das palavras até o ponto em que isso se manifeste, interna e exteriormente, em benefício do indivíduo, tornando-o mais equilibrado e com uma vida mais satisfatória.

Para ilustrar esta monografia vou citar o caso de uma amiga do tempo de escola, que me remete muito a esse assunto: Ela era inteligentíssima, tirava sempre as melhores notas, fazia todas as tarefas de casa com exímia perfeição e, não contente, ainda se dava ao luxo de corrigir o professor quando ele se equivocava. Uma mente realmente genial. Absorvia todas as informações a que se dispunha investigar.

Chegara a época do vestibular. Todos apostavam nela. As pessoas que iam fazer a prova para o mesmo curso que essa amiga já se sentiam desanimadas.

Por outro lado, havia um amigo meu não tão proeminente nas ciências como a beldade acima. Mas era uma pessoa equilibrada, serena. Possuía uma determinação que contrabalanceava os seus déficits intelectivos, e uma serenidade em relação à vida que supria qualquer falta de dinamismo racional ou problema social.

Pois bem, chegado o vestibular, minha amiga prodígio resolveu prestar medicina. Meu amigo sem tantos dotes de genialidade, para o seu infortúnio – pensava a classe – também. Medicina!?

Sim, lá foram os dois, em uma disputa que, a princípio, pareceria injusta. Uma derrota amarga era prevista por aqueles que se afeiçoavam ao meu pobre amigo... Alguns tentavam persuadi-lo a mudar de curso. Mas ele era determinado. Prova realizada. Resultado: Hoje eu tenho um amigo médico, formado. E uma amiga genial que, da última vez que a vi (há uns 2 anos atrás), estava tirando um ano sabático depois de ter fracassado diante do ingresso no

ensino superior, o qual ela tentou por três anos seguidos, sem sucesso.

O que aconteceu? A menina, que quase tudo conhecia em matéria de vestibular, teve um surto nervoso durante a prova. Como se não bastasse isso, esse trauma gerou uma crise de ansiedade nela que a prejudicou nos anos seguintes – inclusive quando tentava prestar novamente o vestibular. Não sei qual foi a fórmula do meu afortunado amigo, mas ele hoje é médico. E disso eu sei. Minha amiga? Não tenho mais notícias.

Como eu disse anteriormente, este relato não tem o caráter – nem a pretensão – de uma informação cientificamente válida, porque se trata de um caso singular, esporso e meramente ilustrativo.

Trata-se de um caso bem representativo para quem deseja olhar para os rumos da escola no séc. XXI, com uma competitividade desenfreada perante os “objetivos” traçados pela nossa sociedade, e que são refletidos na instituição escolar.

Em uma sociedade cujo “sucesso e felicidade” se encontram sempre no mundo exterior, em altas somas nas contas bancárias, um alto cargo em alguma empresa de sucesso, uma família robusta e bonita (mas que também pode ser corroída pela falta de equilíbrio e pelo desgaste do relacionamento através do tempo), um *status* portentoso, à guisa de imponente rótulo ao ego do indivíduo, algumas idas ao shopping ao final de semana, festas da alta sociedade, churrascos, baladas, shows, jogos de futebol e, lógico, muito conhecimento (superficial, muitas vezes, mas que impressiona “os outros”).

Merlin, por sua vez, chegava a se mostrar explicitamente avesso às superficialidades da sociedade, e preferia trocá-las pela simplicidade da vida. Em *Vita Merlini*, um dos raros textos clássicos sobre Merlin, expõe-se o mago recusando uma oferta de presente de um rei, talvez por ter “farejado” uma tentativa de suborno acerca de sua conduta. O texto original, em latim, diz:

Munus avarus amat- cupidus que laborat habere

Hii faciles animos flectunt quocunque iubentur

Munere corrupti- quod habent non sufficit illis

At michi sufficiunt glandes calidonis amene

Et nitidi fontes per olentia prata fluentes

Munere non capior sua munera tollat auarus

Et nisi libertas detur- repetam que virentes

*Siluarum ualles- risus aperire negabo*⁴. (Sacred Texts – Vita Merlini.

Disponível em: <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/vm/vmlat.htm>.

Acesso em 10 nov. 2013).

É importante ressaltarmos que o objetivo deste texto não é condenar nenhuma dessas práticas, ou este estilo de vida e muito menos quem opta por ele.

O que queremos mostrar aqui é que se o “discurso do sucesso” estiver sempre fora, deter todos esses itens elencados acima não impedirão que essas mesmas “aquinhoadas” pessoas de “sucesso” sejam surpreendidas, em um domingo à tarde, sozinhas, sentadas no sofá de casa, em profunda angústia. Até mesmo depressão. Têm tudo, mas...

Onde estava, então, a tão aclamada “felicidade” que foi vendida pela nossa sociedade? Sim, muitos momentos de prazer, mas, qual uma montanha russa, seguidos por vales de insatisfação e sofrimento. Serenidade, frente aos opostos, é coisa rara. Aliás, diríamos alguns, “é coisa de monge que vive nos Himalaias”.

E logo o discurso de nossa sociedade já rebate: Mas não tem problema, porque quando o indivíduo deprimido deixar o claustro de sua casa e for a algum outro evento social, é só estampar um sorriso no rosto, vestir a melhor roupa e banhar-se com sua mais requintada colônia que “estará tudo certo”.

Sim, isso vale para uma sociedade de aparências. Além disso, o próprio povo brasileiro – ainda mais em situações de grandes eventos sociais – aparenta ser muito feliz e satisfeito.

⁴ Podemos fazer uma livre tradução do texto, que ficaria mais ou menos assim: “Um avarento ama um presente e um homem ganancioso se esforça para conseguir um, assim se tornando facilmente corrompido por ele, tendo sua mente facilmente direcionada para qualquer ponto a que é ordenada. O que eles têm não é o suficiente para eles, mas para mim as nozes-de-carvalho da agradável Calidônia, e as fontes brilhantes que fluem através dos prados perfumados, são suficientes. Eu não sou atraído por presentes, deixe o miserável tomar o seu, e a menos que a liberdade me seja concedida e eu possa voltar para os verdes vales de bosques, vou me recusar a explicar o meu riso”.

Mentira. Publicado em julho de 2011, um estudo da Organização Mundial da Saúde (OMS) demonstrou que o Brasil é um dos grandes campeões da depressão no mundo⁵. E isso se falando apenas aos casos devidamente registrados, catalogados e diagnosticados.

A questão aqui é: Qual a participação da escola brasileira nesse quadro? Não seria ela também responsável, uma vez que detém o poder do processo de formação dos indivíduos?

O que será que está acontecendo durante a escolarização das crianças para termos adultos tão deprimidos, ainda que queiram parecer bem frente aos outros, conforme manda o “protocolo social”? Quais recursos e elementos estão sendo oferecidos aos jovens e às crianças para que tenhamos um quadro social desses, em que vivemos cheios de requintes tecnológicos e confortos materiais, mas extremamente carentes? Além disso, temos ainda a drogadição, o alcoolismo, a violência, a corrupção, as desigualdades sociais, etc.

Bem, parece-me que aquele velho discurso de que precisamos de um bom diploma, um bom emprego, uma boa família, etc., não consegue esconder as nossas angústias de nós mesmos ainda quando atingimos tais “metas”.

E também não acredito no discurso masoquista que diz que “é assim mesmo”, uma espécie de apologia passiva ao sofrimento, à mediocridade existencial, ao comodismo e à normose.

A normose pode ser definida como o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. Em outras palavras, é algo patogênico e letal, executado sem que os seus autores e atores tenham consciência de sua natureza patológica. (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003. p. 22).

Alguns podem alegar: Respeito e resignação aos valores sociais. Isso não é resignação, é estagnação; como se destituísse a natureza humana de uma de suas características mais formidáveis, que é justamente a capacidade de agir sobre a realidade de modo a transmutar-lhe os fatores indesejáveis em algo benéfico e significativo.

Para o educador e filósofo Huberto Rohden,

⁵ Disponível em: < <http://www.biomedcentral.com/1741-7015/9/90/abstract> >. Acesso em: 20 out. 2013.

Tem-se dito que o grande problema moderno é a educação da juventude. Não é bem exato – há um problema ainda maior. O grande problema, ou melhor, a crise mais dolorosa do homem moderno é uma *crise existencial* – o homem de hoje sofre de uma caótica *frustração existencial*. Outrora, escreveu Chesterton, havia o homem perdido o seu caminho – *hoje, porém, ele perdeu o seu próprio endereço*. (2005, p.21)

E Merlin sabia disso. Sabia de forma exímia. E como sua sabedoria se manifestava parcialmente em forma de ironia, tentava advertir o jovem Arthur quanto a isso de modos inusitados. Além do mais, um dos fatores que davam uma vantagem a Merlin era o fato de ele viver às avessas no tempo, do futuro para o passado, e poderia antever o “final” que levaria o modo de vida banal de muitas pessoas.

Certa vez, ele tentou explicar isso para Arthur de uma maneira sensivelmente trabalhosa. Indo com o menino para fora da Gruta de Cristal - onde muitas versões da lenda apontam como sua morada – pediu para que o jovem cavasse uma vala no chão, de aproximadamente dois metros de extensão e sessenta centímetros de profundidade.

Após a exaustiva tarefa, Merlin pediu para que Arthur enchesse novamente a vala de terra. Arthur, indignado, tentou protestar, o que foi inútil frente à lição que acompanhava as palavras do velho Mago.

- Sente-se agora do meu lado – disse Merlin. – O que você achou desse trabalho?

- Completamente despropositado – deixou escapar Artur.

- Exatamente, e o mesmo acontece com quase todo esforço humano. Mas a falta de propósito só é descoberta tarde demais, depois que o trabalho já foi feito. Se você vivesse às avessas no tempo, você teria percebido que cavar aquela vala era despropositado e não teria nem começado o trabalho. (CHOPRA, 2005, p.48).

Não querendo gerar um extremismo de que “todo esforço é sem propósito”, mas entendendo a alegoria de Merlin, podemos dizer que a isso se resume, ainda que de forma velada, uma das preocupações do Mago ao transformar o jovem Arthur em peixe.

O dia estava tranquilo, o céu ensolarado, e as percas saracoteavam no pequeno lago.

Merlin sabia que a experiência era um fator preponderante no processo de aprendizagem. Quando transformou o corpo de seu pupilo em uma perca, ouviu:

- Ah, Merlin – ele gritou -, por favor, venha também.

- Desta vez, eu vou – disse uma tenca grande e séria ao seu ouvido. – Mas no futuro você terá que ir sozinho. Educação é experiência, e a essência da experiência é a autoconfiança. (WHITE, 2004, p.62).

Merlin queria que seu aluno visse o mundo através de vários pontos de vista diferentes. Um deles era o ponto de vista de um peixe.

Bem, como acho difícil nós conseguirmos transformar algum aluno em peixe, precisamos recorrer a outro artifício. Nesse caso, a visualização criativa nos ajudaria.

Merlin queria que Arthur visse o mundo através de ângulos diferentes, mesmo porque não queria que o jovem se convertesse em um ser humano que “vive esforços despropositados e só vem a descobrir depois”. O problema de um ponto de vista único pode nos conduzir a isso.

E se conseguirmos fazer o nosso aluno fechar os olhos e visualizar-se – por meio de técnicas específicas - como um peixe, conduzindo alguma reflexão de caráter didático através dessa vivência, de modo que pudéssemos dar a ele outras formas de se enxergar a realidade? Mais do que ver a realidade através do ponto de vista de um peixe, podemos fazer esse mesmo aluno passar a ver a realidade a partir do seu próprio ponto de vista, original, espontâneo, sem as pressões exteriores que o cobram acerca de algo que ele “deve” se tornar.

E se, com isso, conseguíssemos erigir uma personalidade sólida, autoconfiante, equilibrada, sensata, crítica, que tem clareza quanto ao que ela quer fazer da própria vida? Muitos querem formar alunos críticos, mas talvez mero repertório intelectual não sirva para esse intuito. A pessoa precisa saber o que fazer (e *como* fazer) com esse conteúdo. Uma personalidade alheia ao mundo e, principalmente, a si mesma teria realmente plenas capacidades de ser um legítimo ponto focal de reflexão crítica? Ou estaria apenas repetindo o que os outros disseram antes dela, sem avaliar com o devido discernimento aquele discurso que divulga?

E Merlin, como bom professor que era – ou seja, antes de ensinar buscava ser exemplo daquilo que falava – também havia se esforçado, por si próprio, no autoinquérito e em uma análise mais profunda do mundo, do ser humano e da vida em um âmbito mais geral. É o que nos é apresentado em *As Brumas de Avalon*, por Marion Zimmer Bradley, em um diálogo entre a sacerdotisa Viviane e o cavaleiro Lancelot, em que Viviane diz:

- Merlim chegou a ser o que é devido aos anos que passou aprendendo a distinguir o real do irreal. Você deve fazer o mesmo. Já há guerreiros demais no mundo, meu filho. Sua tarefa é ver mais longe do que todos e talvez dirigir as idas e vindas dos guerreiros. (BRADLEY, 1985, p. 176).

Pelo que sabemos de uma de suas músicas, o cantor Raul Seixas (que já chegou a se vestir de mago igual ao Merlin) possuía uma rixa amistosa com um de seus amigos: Pedro.

Pedro, para ele, possuía tudo o que um cidadão dito “de sucesso” possui. Mas, pelo que podemos interpretar do contexto da música, ele apenas seguia um “roteiro” socialmente estabelecido, sem realmente saber o que ele queria da vida. E Raul, como Merlin, ironizava a situação:

Meu amigo Pedro

(Raul Seixas)

Muitas vezes, Pedro, você fala
Sempre a se queixar da solidão
Quem te fez com ferro, fez com fogo, Pedro
É pena que você não sabe não

Vai pro seu trabalho todo dia
Sem saber se é bom ou se é ruim
Quando quer chorar vai ao banheiro
Pedro as coisas não são bem assim

Toda vez que eu sinto o paraíso
Ou me queimo torto no inferno
Eu penso em você meu pobre amigo
Que só usa sempre o mesmo terno

Pedro, onde você vai eu também vou
Mas tudo acaba onde começou

Tente me ensinar das tuas coisas
Que a vida é séria, e a guerra é dura
Mas se não puder, cale essa boca, Pedro
E deixa eu viver minha loucura

Lembro, Pedro, aqueles velhos dias
Quando os dois pensavam sobre o mundo
Hoje eu te chamo de careta, Pedro
E você me chama vagabundo

Pedro, onde você vai eu também vou
Mas tudo acaba onde começou

Todos os caminhos são iguais
O que leva à glória ou à perdição
Há tantos caminhos, tantas portas
Mas somente um tem coração

E eu não tenho nada a te dizer
Mas não me critique como eu sou
Cada um de nós é um universo, Pedro
Onde você vai eu também vou

Pedro, onde você vai eu também vou
Mas tudo acaba onde começou

É que tudo acaba onde começou
Meu amigo Pedro

Pedro, ao que tudo indica, era vítima indefesa de um discurso hegemônico (provavelmente que aprendeu na própria escola, sempre acostumado a olhar “para fora” sem

desenvolver autonomia para “olhar para dentro”). Um discurso tão desgastadamente legitimado por gerações a fio que, de certo modo, por ser o hegemônico, acaba parecendo o único “verdadeiro”. Mas aí entraríamos em um campo da sociologia, tão bem como da filosofia, e estamos falando aqui de visualização criativa.

Mas creio que seja necessário fazermos tais elucidações em meio a este tópico, instigando alguns questionamentos. Caso contrário, entraríamos no discurso dominante e diríamos: “Ah! Essas coisas como visualização, imaginação, meditação são todos artifícios desses *hippies* frustrados, que não têm mais o que fazer e ficam inventando histórias...!”.

Já ouvi esse “argumento”. Argumento ou preconceito?

Preconceito de quem foi treinado em um meio que diz que apenas algumas capacidades humanas são proveitosas e dignas de serem trabalhadas, enquanto outras podem, simplesmente, ser descartadas.

Mostrar o preconceito por detrás de uma falácia autoritária e hegemônica é prevenir a recusa de algo que pode vir a colocá-la em cheque.

Quando achamos que somente com um pouco de lógica e retórica (ou terno e gravata) um ser humano será “algo na vida”, estamos cometendo uma séria negligência para com suas outras potencialidades latentes.

Ironizando essa questão, o nosso Merlin diria:

“- Os mortais acreditam ser máquinas físicas que aprenderam a pensar. Na verdade, eles são pensamentos que aprenderam a criar uma máquina física”. (CHOPRA, 2005, p. 62).

E o pensamento não funciona apenas de um único jeito. Há várias formas de se empregar o pensamento. Há várias formas de se pensar. E aí voltamos, finalmente e novamente, à nossa visualização criativa, agora de forma mais enfática, porque o “terreno” para se entender a eficácia de seus conceitos já foi preparado.

Conceituando a visualização criativa, como prática elaborada:

As proposições básicas da visualização criativa poderiam ser expostas conforme a seguinte seqüência de colocações:

1. Imaginação é a capacidade de criar ideias ou representações mentais.
2. Visualização é a capacidade de “ver” as ideias ou representações criadas pela imaginação.
3. Na visualização criativa a pessoa potencializa a imaginação para elaborar uma ideia bem definida daquilo que deseja realizar em níveis físico, emocional, mental ou espiritual (MONTANARI et. al. 2010, p.64).

E continua:

Poderíamos ilustrar essa ideia com alguns exemplos hipotéticos de objetivos pessoais almejados. *Físico*: imaginar uma melhor aparência corporal. *Emocional*: imaginar uma mudança nas reações de medo diante de determinados fatos. *Mental*: imaginar a aquisição de um determinado hábito de estudo. *Espiritual*: imaginar uma vida mais voltada para valores espirituais. (**Idem**. 2010, p.64).

Mas apesar dessas características principais, a visualização criativa, em sua conceituação teórica, acaba sendo estruturada de forma muito mais elaborada do que uma mera “imaginação” ou divagação mental. Continuando com a lista expositiva/explicativa, temos:

4. A visualização criativa pode ser ativa ou receptiva:
 - ativa – quando escolhemos conscientemente aquilo que desejamos imaginar. Por exemplo: criar com detalhes imaginativos o tipo de casa que se pretende conseguir;
 - receptiva – quando deixamos que as imagens mentais cheguem livremente à nossa mente. Por exemplo: deixar que cheguem à nossa imaginação os detalhes de um lugar tranquilo onde gostaríamos de descansar despreocupadamente. (**Idem Ibidem**, 2005, p. 64).

A partir do quinto item, alguns princípios básicos da visualização criativa são elencados por Montanari et. al. (2005) da seguinte forma:

5. Alguns princípios relacionados com a visualização criativa: a) a energia mental é magnética; b) as ideias precedem as ações; c) a lei da irradiação e da atração.
- a) A energia mental é magnética – De acordo com Gawain (*idem*), isso quer dizer que, diferentemente da energia elétrica em que pólos opostos se atraem, na energia magnética polos iguais se atraem. Portanto, a energia mental vai atrair aquilo em que se pensa freqüentemente e não algo diferente ou oposto ao que foi pensado. Em outras palavras, atraímos para nosso mundo real aquilo em que pensamos com mais frequência em nosso mundo mental. (p.p. 64-65).

Ainda citando Gawain,

- b) As idéias precedem as ações – O pensamento é a fonte de tudo quanto em atos se transforma. A escola em que estudamos passou antes pela mente de um arquiteto ou engenheiro. A cadeira na qual nos sentamos passou antes pela mente de um estilista de móveis ou marceneiro. Enfim, o que existe de material no mundo passou antes pela mente de seus criadores. (p.65).

Por fim, o último elemento, a “lei da irradiação e da atração”, que é definido como:

- c) A lei da irradiação e da atração – Segundo Gawain (*idem*), o pensamento é um tipo de energia com diferentes frequências vibratórias e que tende a atrair energias do mesmo tipo. Assim sendo, os pensamentos possuem a sua própria energia magnética, que, certamente, atrai pensamentos de natureza semelhante. Sendo assim, pensamentos de ódio tendem a atrair pensamentos de ódio, pensamentos de bondade tendem a atrair pensamentos de bondade, e assim sucessivamente. Isso porque na visualização criativa pode-se projetar qualquer tipo de pensamentos, e é responsabilidade de seu autor a qualidade desses pensamentos. (p. 65).

Merlin também conhecia essa ciência, ensinando todos os seus princípios a Arthur. Certo dia, o mago lhe disse:

- Os mortais e os magos não são tão diferentes quanto você possa imaginar – disse Merlin. – Ambos enviam seus desejos ao campo esperando uma resposta, mas no caso dos mortais, as mensagens são deturpadas e confusas; no caso dos magos, elas são claras e transparentes. Nenhuma intenção jamais é desconsiderada, mas pode haver obstáculos à sua realização porque existem muitos conflitos ocultos nelas, todos os conflitos do coração humano. (CHOPRA, 2005, p. 76).

Conforme podemos notar, através de uma visão mais dinâmica e sinérgica do ser humano, a Didática Transpessoal busca, através de várias abordagens, trabalhar a inteireza do ser humano. A visualização criativa é apenas um dos itens que busca penetrar em um âmbito que, muitas vezes, é ignorado durante o processo de formação de nossos estudantes, ou seja, o seu aspecto mental. Mas um mental para além do mero cognitivo, que, ao contrário, costuma ser saturado de informações por parte de muitas escolas.

A Didática Transpessoal, assim como o mago Merlin, irá olhar para o aluno e dizer: “Não adianta nada eu encher o pobre coitado de conceituações belas se ele não souber o que fazer com elas. Aliás, pior ainda seria enchermos ele com tais conceituações e ele continuar não sabendo o que fazer com ele mesmo”.

E aí se encontra o cerne da abordagem Transpessoal na Educação. O indivíduo como partícipe ativo de sua própria constituição como ser humano, consciente e independente, completamente integrado em si mesmo, e não apenas um amontoado de informações esparsas que, de alguma forma, debatem-se dentro dele na tentativa de formar algum significado interior.

Merlin treinava um futuro rei, por isso não admitia nada abaixo disso.

Para a Didática Transpessoal,

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 vai perdendo mais e mais o contato primordial.

O cerne do processo transpessoal e a busca essencial de todo indivíduo nos remetem à 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). (SALDANHA, 2008, p. 237-238).

Na visão mística de Merlin, a essência dessa noção é praticamente idêntica:

Merlim deu de ombros.

- A separação é apenas uma ilusão. Você parece estar separado de mim e das outras pessoas porque seu ego adota a perspectiva de que estamos todos isolados e sozinhos. Mas eu lhe garanto que se você pusesse seu ego de lado, você nos veria circundados por um campo infinito de luz, que é a consciência. Cada pensamento seu nasce num vasto oceano de luz e a ele retorna, junto com cada célula do seu corpo. Esse campo de consciência está em toda parte, uma ponte invisível para tudo mais que existe.

“Portanto, não existe nada em você que não seja parte de todas as outras pessoas – exceto na visão do ego. Seu trabalho é transcender o ego e mergulhar no oceano universal de consciência.” (CHOPRA, 2005, p. 55).

Por isso que se eu tivesse a oportunidade de fazer uma releitura da lenda de Merlin, ou da história do Rei Arthur, eu diria que – ainda que em tom humorístico -, quando o mago tinha vivido no futuro (sim, lembre-se que ele vivia às avessas no tempo), uma das coisas que ele aprendera era a Didática Transpessoal!

Exemplos de técnicas de Visualização Criativa.

Este trabalho não tem a pretensão de ser um manual, mas para melhor entendimento acerca deste tema que estamos estudando, iremos transcrever aqui no final do capítulo duas técnicas ilustrativas de exercícios para a visualização criativa.

Exercício 2 – Sentado ou deitado, respire na seqüência indicada no item

anterior.

Crie na imaginação um recanto bem aprazível com os detalhes que você desejar. Pode ser uma campina florida, o alto de uma montanha verdejante, uma cachoeira dentro da mata, uma praia exuberante. Imagine os detalhes que mais lhe agradem para fazer parte de sua criação. Crie um ambiente que lhe dê prazer, tranquilidade, paz, plenitude, espiritualidade, enfim, o que mais lhe for necessário ou agradável no momento. Se quiser, utilize um fundo musical relaxante. (MONTANARI et. al., 2010, p.81).

Exercício 4 – Sentado ou deitado, em estado de relaxamento.

Visualize a obtenção bem-sucedida de alguma meta desejada para sua vida no momento. Pode ser o sucesso numa prova, num concurso, numa entrevista para emprego; pode ser uma conversa importante com alguém, a solução de algum problema pessoal etc. Pode ser o desejo de conseguir algum bem material, como carro, casa, aparelhos, objetos etc. Pode ser o desejo de mudança de hábitos, atitudes, ou a consecução de alguma virtude, de um modo de ser; pode ser também a reconciliação com alguém querido, a adesão a uma religião, a cura de uma doença – em suma, qualquer desejo que vá ao encontro de suas metas pessoais, materiais, emocionais, espirituais etc.

Faça um cinema mental do resultado alcançado positivamente. Imagine intensamente a alegria que isso lhe proporcionará. Elabore uma frase afirmativa e a repita várias vezes mentalmente. (Vamos exemplificar com uma frase para alguém que desejasse a cura de uma doença: “Meu estado de saúde melhora de modo rápido e perfeito”.) (MONTANARI et. al., 2010, p.81)

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Na medida em que você conhece o amor, você se torna o amor.

O amor é mais do que uma emoção. Ele é uma força da natureza e, portanto, tem que conter a verdade.

Quando você pronuncia a palavra amor, você pode captar o sentimento, mas a essência não pode ser proferida.

O amor mais puro situa-se onde é menos esperado – no desapego.

(Deepak Chopra in: “O Caminho do Mago”)

Vou começar este capítulo da monografia com uma história. Certa vez tive a satisfatória oportunidade de me encontrar com um monge budista tibetano. Ao final do encontro, houve uma descontraída conversa entre o monge e as pessoas que estavam junto com ele. Eu era uma dessas pessoas.

Foi aí que tive a maravilhosa chance de ouvir algo que mexeu muito comigo. Vou tentar reproduzir o diálogo aqui, narrando-o ao sabor de minhas próprias impressões e limitações de minha própria memória:

À certa altura da conversa, uma pergunta, seca e objetiva, cruzou os ares:

“Ouvi dizer que do ponto de vista espiritual uma vida monástica, isolada e toda pessoal pode ser prejudicial. Como monge, o que pode me dizer a respeito disso?”.

De certo modo, aquela foi uma pergunta um tanto contundente.

Mas ao invés de oferecer uma justificativa, tentando explicar a sua situação através de algum antigo tratado ou regra de sua ordem, o monge nos brindou com uma profunda reflexão. Respondeu ele, com franqueza:

“Do ponto de vista espiritual, prejudicial é viver uma vida que não faz sentido para você. Quando eu procurei o mosteiro, o sentido da minha vida estava em me dedicar à religião Budista. Meu coração ardia por essa conquista.

Desse modo – e falo por mim – em que eu pude dedicar-me a uma expansão de consciência, levando uma vida optativamente agradável e fraterna, mesmo com todos os desafios de uma senda regradada e austera, procurando fazer o bem para mim para que eu pudesse ser mais eficiente em fazer o bem para os outros, considero que em hipótese alguma minha experiência como monge foi prejudicial.

Não para mim.

Quanto à hipótese de viver uma vida de isolamento e toda pessoal eu discordo. Não vivi isolado. Não me retirei para uma gruta na junção das montanhas. No mosteiro, é verdade, havia cerca de um pouco mais de uma dezena de monges ordenados.

Contudo, nossa convivência era extremamente rica, proveitosa, profunda, intensa, saudável, reverente, fraterna e com um ideal de vida.

Não pense que era um conto de fadas e que não tínhamos problemas e tudo era perfeito, não é isso, mas a convivência era imensamente rica.

Muitos de vocês vivem em metrópoles com milhões de habitantes. Apesar do número, com quantas pessoas vocês realmente convivem, no sentido profundo do termo, para além da “ocasionalidade” e da “superficialidade”?

Filho, isolados vivem vocês.

E quanto a levar uma vida toda pessoal isto também não é verdade. O que vou dizer é para abrir-lhes os olhos, e não para ofender. Mas deve ser dito: Sua sociedade estimula vocês a viver uma vida toda pessoal; é só olhar à sua volta.

A minha me fez perder por completo o sentido de “eu pessoal”, como uma “ilha egóica” correndo atrás dos próprios interesses em termos de inúmeras futilidades, adquiridas depois de ‘passar por cima’, como vocês dizem, de tanta coisa, inclusive de si mesmo...”.

Tenho a nítida impressão de que a pessoa que fez a pergunta não poderia prever uma resposta como essa. Com tamanha sinceridade e clareza de ideias: “*Filho, isolados vivem vocês*”.

Talvez no isolamento de um carro em meio ao congestionamento, no isolamento de uma sala, biombo ou carteira que separam as pessoas em seus ambientes de trabalho ou estudo, na solidão de passar o dia inteiro na frente de computadores, na solidão de se relacionar superficialmente com pessoas somente com vistas nos benefícios comerciais, financeiros ou semelhantes que elas podem proporcionar, na solidão que fica após um encontro rápido e fugaz com os verdadeiros amigos, que termina logo porque um deles

“precisa acordar cedo” no dia seguinte para trabalhar, no isolamento de casas em que seus habitantes se relacionam mais com aparelhos eletrônicos do que com seus parceiros de habitação...

Provavelmente tenha sido essa a perspectiva adotada pelo monge na hora de sua colocação. E é possível que ele tenha alguma razão. Principalmente quando se observa os desdobramentos desse quadro de comportamento (que perpassa toda uma sociedade) no âmbito da educação.

No ano de 2011, pela Universidade Estadual de Maringá, foi publicado um estudo sobre como é a escola segundo o sentido construído pelos alunos. Em meio aos dados colhidos, observa-se que problemas envolvendo relacionamentos interpessoais estão nitidamente presentes no contexto escolar, de modo que acaba, inclusive, prejudicando no desenvolvimento dos alunos.

A despeito da literatura que patologiza a pobreza e culpabiliza o indivíduo e sua família por suas falhas, os alunos apresentaram outros argumentos para o fracasso escolar. Referiram o pouco investimento do professor, os materiais não adequados, a dinâmica da aula não favorecedora da aprendizagem e o distanciamento afetivo do professor com o aluno e com o objeto de conhecimento.

O professor chega, manda abrir o caderno, pega o giz, alguns não falam nem boa tarde, já começa a passar lição. Temos que copiar tanta lição que a mão fica doendo. Nós não temos aula porque às vezes eles não falam nada, só dá lição, manda copiar a página e ficamos copiando no caderno, é muito chato, dói o braço. (MARQUES e CASTANHO, 2011, p.29).

Obviamente, há escolas em que o quadro pode ser diferente, mas o estudo acima nos dá um indício daquilo que nossa própria experiência ordinária nos revela em nosso cotidiano. Não apenas nas escolas, mas em diversas outras redes e instituições de relacionamento humano.

Uma calçada é um exemplo banal disso, mas muito significativo.

Nela, muitas vezes, cada um está “por si”, sem olhar no rosto de seus semelhantes, andando apressadamente para algum lugar, sem reparar na florzinha amarela que teve seu rebento em meio à adversidade do concreto, pessoas “sérias”, com o rosto “fechado”, raramente cumprimentando, sorrindo, se importando com quem está passando ali ao lado.

Pelo contrário, muitas vezes o que rege a reação à presença alheia é o medo, medo da violência, talvez gerada, ironicamente, pelo medo oriundo da indiferença.

Há uma obra musical eternizada pelo conjunto *The Beatles* que joga com essa noção das pessoas solitárias passando pela rua. Trata-se da canção “Eleanor Rigby”, cuja letra segue-se abaixo, como ilustração desse quadro de reflexão, através da observação desse conjunto musical que conseguiu sintetizar (e revolucionar), através de sua arte, o quadro social de sua época:

Eleanor Rigby

(The Beatles)

Ah, look at all the lonely people!

Ah, look at all the lonely people!

Eleanor Rigby picks up the rice in the church

Where a wedding has been

Lives in a dream

Waits at the window

Wearing a face that she keeps in a jar by the door

Who is it for?

All the lonely people

Where do they all come from?

All the lonely people

Where do they all belong?

Father Mckenzie, writing the words of a sermon

That no one will hear
No one comes near
Look at him working, darning his socks in the night
When there's nobody there
What does he care?

All the lonely people
Where do they all come from?
All the lonely people
Where do they all belong?

Ah, look at all the lonely people!
Ah, look at all the lonely people!

Eleanor Rigby died in the church
And was buried along with her name
Nobody came
Father Mckenzie wiping the dirt from his hands
As he walks from the grave
No one was saved

All the lonely people
Where do they all come from?
All the lonely people (Ah, look at all the lonely people!)
Where do they all belong?⁶

⁶ Uma tradução livre para essa letra ficaria assim: “Ah, olhe para todas as pessoas solitárias! Ah, olhe para todas as pessoas solitárias! Eleanor Rigby, apanha o arroz na igreja/ Onde um casamento aconteceu/ Vive em um

Mas como sabemos que a escola é responsável por reproduzir (e legitimar, quando o ideal também seria questionar) os ideais e automatismos sociais, percebemos que o quadro de comportamentos acima relatado apenas denota um problema muito maior, que possivelmente possui suas bases fora da escola.

É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. [...] É o indivíduo que sofre, porém esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (SAWAIA apud MARQUES e CASTANHO, 2011, p. 30).

Merlin também conhecia os problemas envolvendo as relações humanas. Seu contexto era outro, mas, em *A Lenda de Merlin* (RIO, 1990), umas das obras que começa relatando um mago reflexivamente melancólico, justifica seu tom a partir de uma ruptura nas relações mais caras da vida de Merlin.

O grande mago, em um momento de aparente fraqueza, absorve-se na contemplação ingrata de memórias amargas.

Sim, apesar de um norteamoento razoavelmente comum para as diversas obras sobre o grande mago, algumas versões diferem entre si com relação ao comportamento psíquico de Merlin. Alguns o mostram como um majestoso sábio druida, outros como um velho “maluco” - mas que encontra nas portas da ironia o véu que encobre um vasto conhecimento - e outros o apresentam padecendo dos mesmos males que afligem todos os homens “comuns”, apesar de sua relação com a magia.

sonho/ Espera na janela/ Vestindo um rosto que ela guarda num jarro perto da porta/ Para quem é? Todas as pessoas solitárias/ De onde todas elas vêm? Todas as pessoas solitárias/ A que lugar todas elas pertencem?/ Padre McKenzie, escrevendo as palavras de um sermão/ Que ninguém vai ouvir/ Ninguém chega perto/ Olhe para ele trabalhando, remendando sua meias à noite/ Quando não há ninguém lá/ O que é importante para ele/ Todas as pessoas solitárias/ De onde todas elas vêm?/ Todas as pessoas solitárias/ A que lugar todas elas pertencem?/ Ah, olhe para todas as pessoas solitárias!/ Ah, olhe para todas as pessoas solitárias!/ Eleanor Rigby morreu na igreja/ E foi enterrada junto com seu nome/ Ninguém veio/ Padre McKenzie limpando a sujeira de suas mãos/ Enquanto caminha do sepulcro/ Ninguém foi salvo/ Todas as pessoas solitárias/ De onde todas elas vêm?/ Todas as pessoas solitárias (Ah, olhe para todas as pessoas solitárias!)/ A que lugar todas elas pertencem?”.

E quando o autor bretão Michel Rio descreveu-o em *A Lenda de Merlin*, o fulcro que conectava a sabedoria do mago à melancolia dos homens “comuns” estava, justamente, ancorado na ruptura de relações humanas. O texto diz, sendo Merlin o narrador em primeira pessoa:

E sem dúvida a minha amargura, por finalmente me encontrar esmagado pelo peso do tempo e das coisas após ter experimentado uma espécie de eternidade e de poder absoluto do espírito, dilui-se ante a dor mais aguda e mais comum de abarcar com um só olhar os sítios fúnebres onde jazem os três seres que mais amei. Sem dúvida, no final das contas, o luto por um corpo pesa mais do que o luto por um mundo. (RIO, 1990, p. 3).

Para a Didática Transpessoal, a problemática das relações interpessoais tem um papel muito importante.

Isso porque ela não se preocupa apenas em conectar o indivíduo consigo mesmo, estudá-lo em seus mais diversos estados de consciência ou propor algum método para que as escolas trabalhem o ser humano de uma forma diferente. Quando se busca uma visão mais integral e sinérgica do ser humano, constatamos que não podemos destituí-lo do meio que o engloba, porque, de alguma forma, isso também faz parte dele.

Não se dissocia nada, em apoio à mesma lógica do Paradigma Holístico, abordado anteriormente nesta monografia.

A Psicologia Transpessoal não irá olhar para o indivíduo como um bloco sólido, concreto, separado de tudo e de todos, qual uma peça isolada da máquina de que faz parte. Ela irá olhar para a peça, mas sem ignorar a máquina toda.

Em Educação isso possui um papel fundamental. A visão holística do indivíduo não descarta nada. Sua relações, emoções, criatividade, subjetividade, bem-estar físico, intelectual, social e espiritual.

Na obra de Montanari (MONTANARI et. al., 2010), essa questão ganha ênfase:

Por que a educação não deveria preocupar-se também em oferecer ao aluno o conhecimento de si mesmo? De como lidar com sua própria energia? De como

melhorar a qualidade da energia que permeia as relações interpessoais? De como estabelecer uma convivência transpessoal baseada na cooperação e não na competição? (p.17).

O interessante é que o que propõe a Didática Transpessoal não está dissociado de uma visão de educação que está, recentemente, preocupando alguns educadores.

O que antigamente era considerado o alvo essencial da aprendizagem – ou seja, o desenvolvimento cognitivo – vem sendo questionado, de modo a abrir um diálogo mais amplo e integrador a respeito das competências do papel da educação. Desse jeito, fica mais viável olhar para o aluno de uma forma diferente, para além dos cálculos de aritmética e dos nomes em latim que ele aprendeu nas aulas de ciências.

O campo cognitivo, quando tratado de forma isolada, se mostra insuficiente para um processo de educação que insira o indivíduo em um mundo tão dinâmico, múltiplo e complexo como o que temos neste início de século XXI.

De certa forma, parece-nos que as próprias novas gerações de estudantes vêm cobrando isso das escolas. Afinal, o que era praticamente inacessível a um aluno ou professor do século passado (como os meios tecnológicos modernos, inovadores, portáteis, móveis, etc.) vem se tornando banalidade acessível entre crianças e jovens de nossos dias. E, certamente, algum desenvolvimento de cognição eles podem desenvolver deitados no sofá de casa, com seu *tablet* com internet *wi-fi*. Uma mera curiosidade passa pela sua mente e, com alguns cliques em um navegador de busca, ou a visualização de um vídeo instrutivo sobre o assunto, e o conteúdo já foi absorvido.

Não estamos querendo dizer que isso poderia substituir o professor em seu papel, mas, certamente, meios muito mais interessantes do que uma lousa velha cheirando a giz estão confrontando os métodos “tradicionais” de educação. Isso, com certeza, é tema para outros trabalhos de investigação em educação. Não temos como objetivo nos mantermos nessa problemática nesta atual monografia, mas, desse contexto todo, podemos tirar algumas reflexões valiosas para a nossa discussão.

Se informação – vindo de encontro ao aspecto cognitivo – o jovem/criança pode ter acesso no conforto de casa, o que dizer quanto ao afeto?

Será que não seria interessante, neste momento, a escola começar a voltar a sua atenção com mais intensidade para assuntos que, durante os séculos passados, permaneceram praticamente negligenciados por ela? Afetividade, por exemplo, corroborada pela atenção às relações interpessoais, se mostra uma importante possibilidade.

Quando falamos que a questão do “monopólio do cognitivo” está preocupando alguns educadores da atualidade (e do passado, porque sempre tivemos pioneiros que entendiam educação para além de seu tempo),

O processo de ensino-aprendizagem, atividade consciente do ser humano, não envolve somente questões cognitivas. No entanto, durante décadas, a visão dicotomizada do ser humano, afeto/cognição, influenciou profundamente a área educacional, gerando uma ênfase quase exclusiva no processo de transmissão do conhecimento, envolvendo apenas suas dimensões cognitivas.

Mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos com fortes marcas nos determinantes sociais da aprendizagem, a concepção de homem tem se transformado, dando origem a uma visão integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos. Na educação, isso tem implicado numa revisão das práticas pedagógicas, pois, a partir dessa visão integradora, é preciso caracterizar as relações de ensino-aprendizagem também enquanto um processo afetivo. (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

E não apenas como uma área para além do cognitivo. A dimensão do afeto também pode ser utilizada como recurso mediador entre objetos de estudo e o próprio processo de aprendizagem, como apropriação do conteúdo por parte do estudante.

Uma maneira não-acadêmica de se entender tal fato é pensar naquele professor que, de algum modo, nos cativou e, com isso, ampliou o nosso interesse por sua disciplina fazendo-nos melhorar frente determinada matéria.

Praticamente todos os meus amigos do tempo de escola tinham uma história parecida. Eu também tenho a minha. Mas isso não basta para tirarmos conclusões de caráter científico para divulgá-las aqui. Mas os professores Sérgio Antonio da Silva Leite e Ariane Roberta Tagliaferro (2005) desenvolveram um estudo detalhado sobre o tema, chegando às seguintes conclusões:

Os estudos baseados na abordagem histórico-cultural demonstram a importância do Outro - sujeito mediador - na construção do conhecimento e também na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir. Segundo Oliveira (1997), 'a interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo'. (p. 38). Partindo desse pressuposto, assume-se que, no processo de apropriação do conhecimento, o Outro possui grande importância, mediando a relação sujeito-conhecimento através dos objetos culturalmente configurados, os quais ganham significado e sentido. (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

O interessante é que essas *relações* de afetividade afetam inclusive nossa *reação* frente aos conteúdos aprendidos em sala de aula, e não apenas em relação ao professor(a) que os ministra.

Conforme verificamos na pesquisa de LEITE e TAGLIAFERRO (2005),

Referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que, nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e, avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação.

As práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido. (p. 258).

Para o campo da Didática Transpessoal, isso se situa à guisa de um axioma fundamental, sendo a relação entre os indivíduos dentro do ambiente escolar de suma importância para o processo educativo.

SALDANHA (2008) enfatiza essa questão quando aborda a temática da Didática Transpessoal. Como exemplo, no tocante à relação professor-aluno, ela assim salienta:

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 de saber. (p. 241).

Na Didática Transpessoal há o interesse pela otimização das relações interpessoais (MONTANARI et. al., 2010), assim como o desenvolvimento – e a vivência – do afeto, incentivo ao afloramento (e manifestação) das capacidades mais subjetivas do indivíduo ligadas ao campo do sentimento. Amor é uma palavra levada a sério, e de suma importância nessa abordagem.

Mas não aquele “amor” banalizado e deturpado pela nossa sociedade, confundido, inúmeras vezes, com sentimento de posse, paixão, carência, desejo, apego, etc.

Também não estamos falando aqui daquele “amor de vitrine”, quando a professora pega dois alunos que acabaram de brigar e os obriga a dar um abraço. Aí ela fala, dando o

“golpe de misericórdia”: “Pronto, agora os dois são amigos novamente!”. Depois ela sorri, acreditando ter propagado o amor entre seus pupilos. Mas só ela acredita nisso, porque os dois alunos não conseguem aliar sua espontaneidade de sentimento com aquela falsidade encenada.

Não! Pelas barbas de Merlin, não!

Não é a isso que a proposta Transpessoal está se referindo. Mas para entendermos o que ela quer dizer com amor, vejamos o que Merlin diria sobre o mesmo assunto. Há, na obra de CHOPRA (2005), um ensinamento do velho mago sobre o amor que poderia consolar a versão de RIO (1990) sobre o mesmo personagem. Diria ele, conforme instruiu Arthur:

- Vocês, mortais, acham que estão diante do amor quando se sentem completamente apegados a uma outra pessoa – disse Merlin. – Sua fantasia é possuir alguém completamente ou ser totalmente possuído. Mas os magos chamam amor o fato de não sentirem nenhum sentimento de apego ou posse. (CHOPRA, 2005, p. 117).

É claro que Arthur não entendeu. Assim como seria difícil convencer alguém, em nossos dias, dessa definição.

Há muitos conceitos socialmente, e historicamente, construídos sobre o que hoje nos referimos quando pensamos na palavra amor. E, certamente, a palavra “desapego” não vem acompanhada em muitas dessas definições.

- Isso não é simplesmente indiferença? – indagou Artur.

Merlim sacudiu a cabeça.

- A indiferença não contém vida nem energia. O amor do mago é incrivelmente vivo e flui com a energia do cosmo. Para que isso aconteça você precisa ser como um recipiente vazio. Os mortais estão tão cheios de ego que não há lugar para mais nada. O mago é completamente vazio; por conseguinte, o universo pode enchê-lo de amor. (idem, 2005, p. 117).

Parece-nos que Merlin estava falando de algo desconhecido por muitas pessoas. Mas não por especialistas como Abraham Maslow. Através de sua contribuição, hoje a Psicologia

Transpessoal, em sua abordagem da consciência humana, refere-se com mais clareza àquilo que Maslow chamava de “experiências culminantes”, que, segundo nossa interpretação, é a “chave” para o estado de amor descrito por Merlin. Conforme explica Saldanha (2008):

Abraham Harold 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 o êxtase criativo, momentos de amor maduro, experiências sexuais perfeitas, amor paternal e maternal, experiências de parto natural, contato com a natureza, entre outras. (p. 106).

Quando Merlin fala que o “*mago é completamente vazio (de ego); por conseguinte, o universo pode enchê-lo de amor*”, podemos relacionar a sua fala a um grau mais sofisticado de experiência culminante, de plenitude total, de sentimento de abundância e autorrealização.

“*Há distintos graus dessas experiências e as mais fortes e intensas são relativamente raras, incluem sentimento de horizonte ilimitado, de ser poderoso e indefeso ao mesmo tempo, de êxtase, deslumbramento, admiração e perda de localização no tempo e no espaço*”. (SALDANHA, 2008, p. 111).

Para explicar isso a Arthur, Merlin utilizou-se da linguagem religiosa, através do uso simbólico do amor divino: “ - *Se você quiser sentir o amor como Deus sente, você precisa preencher todos seus vazios, porque Deus só pode amar a partir de um estado de plenitude – advertiu Merlin*”. (CHOPRA, 2005, p. 118).

Bem, o leitor deve estar se perguntando agora: “Certo, então quer dizer que você quer, quando fala em otimização de relações interpessoais, que os alunos saiam se abraçando em estado de êxtase em sala de aula?”.

Obviamente não é essa a proposta. É claro que não sairemos por aí abraçando todo mundo, ainda mais em estado de êxtase de completude existencial.

Mas esse estado além do ego, esse estado *Transpessoal*, que nos torna acessíveis as experiências culminantes, o estado de êxtase, o sentimento de plenitude e total realização

interior precisa ser construído aos poucos e, certamente, não é com a superestima unilateral do cognitivo que isso irá acontecer. Não apenas o cognitivo.

As experiências afetivas se mostram demasiadamente importantes em meio a esse processo, em que o sentimento é elevado até uma condição de transcendência do indivíduo, uma transcendência ao vácuo existencial (MAY, 1972), e realização de um sentido e estado de abundância existencial.

É com relação a isso que a Didática Transpessoal irá pensar no indivíduo todo, pois somente um indivíduo completo pode realizar-se com tal sentimento de completude infável, conforme entendemos pela apresentação de Maslow sobre as experiências culminantes. Um indivíduo sentindo-se completo terá mais recursos para manifestar o afeto em forma de doação e de expansão, ao invés de carência e exigência.

Em sala de aula, as relações interpessoais também servem para se criar um ambiente mais favorável ao estudo e às atividades propostas pelos professores.

Assim sendo, de grande importância são os tipos de relações interpessoais mantidas em sala de aula para melhorar a qualidade de vida nesse ambiente. Nesse reduto social composto pela classe, importa estabelecer relações de amizade, de segurança, de cooperação, de prazer em estar naquele lugar e com aquelas pessoas. Nesse sentido, o contato físico afetivo é um ótimo condutor de relações harmoniosas entre os membros da classe. (MONTANARI et. al., 2010).

Os autores acima também evidenciam os benefícios dessa abordagem em sua repercussão no campo da saúde, envolvendo a parte física/biológica dos indivíduos. Quando se pretende trabalhar o ser humano em sua integralidade, a parte física também é importante, e não deveria ser legada, como normalmente o vemos, apenas a uma aula dupla de Educação Física por semana, com um pouco de futebol, queimada, handball, vôlei, etc.

Conforme estudos já bem conhecidos na área médica, podemos afirmar que os toques afetivos, seja o abraço, o passar a mão no rosto ou nos cabelos afetuosamente, o beijo no rosto, o tapinha amigo nos ombros, o pegar nas mãos carinhosamente, enfim, as várias demonstrações cotidianas de afeição e amizade,

liberam endorfinas no nosso corpo. Endorfinas – ou, decompondo a palavra, morfina endócrina – são produtos do nosso próprio cérebro. O toque físico afetivo estimula a produção dessas endorfinas, principalmente a dopamina, que causa bem-estar geral e sentimentos de felicidade. (**idem**, 2005, p. 56)

Além disso, estudando e dominando as técnicas certas, é possível utilizar a otimização das relações interpessoais como estratégia para a dinâmica da aula, conforme lemos abaixo:

Algumas vivências são úteis para iniciar uma aula; outras, para encerrá-la; outras, ainda, para facilitar a harmonia entre grupos de estudo ou harmonizar a classe toda.

Vivências são úteis também para evitar a dispersão mental, facilitando a concentração naquele momento em que se deve privilegiar apenas a aula. São úteis para relaxar, diminuir o estresse e a ansiedade da vida agitada de hoje, proporcionando, assim, uma troca de energias boas e benéficas entre as pessoas. Despertam sentimentos de paz, amizade, ânimo, valores e atitudes que elevam o ser humano. E, acima de tudo, ajudam a ver no colega de classe um companheiro de jornada, enquanto durar os anos de escolarização. O outro não é aquele que compete ameaçando com o pavor da derrota individual, mas alguém que coopera renunciando o sabor da vitória conjunta. (**idem ibidem**, 2005, p. 56)

Como vemos, a Didática Transpessoal preza por uma abordagem completa, considerando cada aspecto das relações e dinâmicas que se organizam no tempo e no espaço da escola, sempre visando favorecer uma formação mais madura e plena do indivíduo.

No item abaixo, iremos conferir alguns exercícios, à título de exemplificação, para a otimização das relações interpessoais em sala de aula.

Exemplos de exercícios de otimização das Relações Interpessoais.

Conforme já discutimos antes, este estudo não é um manual de técnicas, mas iremos colocar aqui exemplos de exercícios orientados e recomendados por pesquisadores que trabalham com a temática da Didática Transpessoal. Mais precisamente, retirados do trabalho

de Montanari (MONTANARI et. al., 2010).

Entre as técnicas que eles sugerem, destacam-se:

O COCHICHO – No início de novas turmas, pedir ao aluno para formar uma dupla com alguém que ainda não conheça muito bem. Conceder cinco minutos para que conversem livremente, conhecendo-se mutuamente. A técnica do cochicho pode ser repetida em mais algumas aulas iniciais, a critério do professor. Também a critério deste, algumas duplas podem falar do colega recém-conhecido para a classe toda. (p.83).

A técnica do Cochicho é um recurso inicial para a apresentação mútua dos colegas, criando e estabelecendo laços de amizade, mas há outros métodos, mais elaborados:

CONHECENDO UM POUCO MAIS O OUTRO – Formar duplas de alunos, concedendo a elas alguns minutos para se conhecerem um pouco mais, por intermédio de perguntas específicas, feitas um para o outro, como as do exemplo abaixo:

1. Fico contente toda vez que...
2. Uma recordação que guardo com saudade...
3. Uma pessoa que sempre admirei e gostei foi... porque...
4. A ocasião em que mais me senti útil foi...
5. Quando estou sozinho(a) geralmente eu...
6. Admiro pessoas que...
7. O que eu mais desejaria para minha vida no momento seria...

(Esse tipo de vivência pode ser repetido algumas vezes, alterando-se os membros das duplas.) (p. 83).

Como é natural, recomendar-se-ia certo bom senso para com o exercício a seguir, evitando-o em primeiros encontros e adaptando a questão do toque conforme o ambiente, para

não causar constrangimentos em alunos mais refratários a esse tipo de atividade:

O GRANDE CÍRCULO – Em um espaço mais amplo, formar um grande círculo com os alunos de mãos dadas. Colocar uma música popular alegre, de preferência que seja conhecida pelo grupo. Pedir aos alunos que se movimentem ao ritmo da música e que, de vez em quando, fechem o círculo de tal modo a tocar frontalmente alguns outros alunos. O toque pode ser o nosso comum beijo na face. Pode ser o toque dos nativos da Nova Zelândia, que encostam levemente os narizes. Pode ser o toque de alguns nativos de tribos africanas, que encostam o ombro direito no ombro esquerdo do outro. (p. 83).

Após a ampliação desse contato inicial, já envolvendo algo do toque físico – que apesar de alguns preconceitos e estigmas sociais que o evitam – são legitimamente saudáveis (para não dizer legitimamente humanos) podemos explorar um pouco mais esse recurso:

O CÍRCULO DA MASSAGEM – Aproveitando a formação do círculo do exercício anterior, os alunos largam as mãos, formam uma fila circular, e passam a massagear os ombros e as costas de quem está à sua frente. Depois de algum tempo, inverte-se o sentido da fila, de tal modo que aquele que massageou o colega da frente seja agora massageado por ele. (p. 83).

Mais um exercício de relação mútua e contato físico, agora buscando o equilíbrio (que deverá refletir-se, futuramente, no psicológico, emocional, afetivo, etc.):

EQUILÍBRIO COOPERATIVO – Em pé, os alunos formam duplas. Dão-se as mãos, juntam as pontas dos pés e inclinam o corpo para trás, de maneira que os braços fiquem esticados e os dois alunos consigam equilibrar-se mutuamente. Em seguida, formam-se trios e depois quartetos que, de pés juntos e braços esticados, procurem equilibrar-se mutuamente. (p. 84).

Lembrando que esses exercícios não devem ser utilizados “soltos”, fora de contexto e

sem propósito (apesar de já representarem um propósito por si mesmos), como que uma “brincadeira” que o professor decidiu fazer para “aliviar” o seu trabalho e o trabalho da turma.

Para melhor resultado, sua importância deve ser discutida e trabalhada com a sala, para que o significado seja apreendido, construído em conjunto e absorvido pela classe.

MEDITAÇÃO

“O poder é uma faca de dois gumes.

O poder do ego busca controlar e dominar.

O poder do mago é o poder do amor.

A sede do poder é o eu interior.

O ego nos segue como uma sombra escura. Seu poder é inebriante e sedutor, porém essencialmente destrutivo.

O eterno conflito de poder termina na unidade”.

(Deepak Chopra *in*: “O Caminho do Mago”)

Obs.: Consta nos Apêndices desta monografia um memorial em que narro minha própria experiência com a meditação, utilizando-a para ilustrar alguns dos pressupostos acadêmicos acerca do tema. Sugiro ao leitor ler o memorial em seguida, ou até mesmo antes, deste capítulo, para um melhor aproveitamento do material, sem quebrar a sequência dos assuntos.

Tenzin Gyatso, o 14º Dalai Lama do Tibet (agora ocupado pela China), tem uma frase célebre, que se já se espalhou pelo mundo.

Diz ele: *“Se toda criança de 8 anos aprendesse a meditar, a violência no mundo acabaria em uma geração”.*

Certamente deve haver algum motivo, oriundo de sua própria prática de meditação, que o levou a essa conclusão um tanto quanto singular. Alguns diriam pretenciosa.

Mas, naturalmente, é provável que haja muito que as escolas possam se beneficiar disso. Se derem ouvidos.

De certa forma, esses benefícios já podem ser auferidos, uma vez que experiências

emergentes em meditação nas escolas já estão sendo feitas aqui no ocidente.

Rosaen & Benn (2006) realizaram uma pesquisa com estudantes, em ambiente escolar, numa idade muito próxima das dos alunos sujeitos da presente pesquisa. Os autores da pesquisa destacaram e valorizaram o fato dos benefícios dessa prática terem sido aferidos a partir do relato dos alunos. Dentre eles, são citados um maior estado alerta relaxado, maior capacidade de autorreflexão, autocontrole e flexibilidade, bem como a melhoria desempenho acadêmico. Esse estado de alerta relaxado, induzido pela prática da meditação pode facilitar o aumento das habilidades que os autores chamaram de interpessoais. Ainda é relatado nessa pesquisa que o controle emocional e o consequente controle do estresse, pode vir a ajudar o aluno a vencer os desafios da adolescência. (RATO, 2011, p. 84).

Em Saldanha (2006), também encontramos relatos sobre a eficiência da meditação, utilizados em sua tese de doutorado sobre Didática Transpessoal:

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; (...) (SALDANHA, 2006, p. 147).

Certamente, é neste contexto que pode surgir alguma dúvida especulativa com relação ao “caráter religioso” da meditação, o que poderia causar alguns problemas nas instituições escolares.

Mas já esclarecemos, desde já, que apesar de a meditação ser empregada, como um instrumento de autoconhecimento, por parte de alguns seguimentos religiosos, a sua prática é totalmente simples e livre de quaisquer dogmatismos ou proselitismos religiosos.

A única exigência é a própria pessoa. Ela com seu silêncio interior.

Apesar de a meditação estar associada a algumas práticas religiosas e/ou orientais, ela não pode ser considerada propriedade de nenhuma delas. Trata-se na

verdade de uma prática cultural encontrada em diferentes povos e em diferentes épocas. Foi disseminada principalmente pela cultura oriental, mas não deve ser considerada de domínio dela. (RATO, 2011, p. 86).

De um modo até mesmo bem explícito, a meditação configura-se como uma prática que, aliada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, etc. dos estudantes, coroa-os com um crescimento interior capaz de articular todas essas aquisições, de modo a inter-relacioná-las de forma harmônica dentro do indivíduo, não fragmentária, não caótica (quando apenas uma dimensão do ser humano é super estimulada em contraposição a outras que são ignoradas), mas integral.

Se podemos observar tantos discursos atuais sobre “educação integral” – principalmente adornando *outdoors* nas ruas – deveríamos ver mais presente a meditação inserida nas escolas.

A psicologia Transpessoal trabalha com a consciência humana. E nenhum método mais antigo, e mais eficiente, do que a meditação para desvendar ao próprio indivíduo estados superiores inerentes a si mesmo. Se uma escola quer mesmo o bem de seus alunos, não deveria atentar para essa questão, ao invés de somente apelar para o discurso do “estude bastante para conseguir um bom trabalho e ganhar muito dinheiro no futuro”?

Não seria difícil justificar a opção por esse discurso limitado quando os próprios profissionais da educação desconhecem os benefícios sejam eles da meditação ou do contato com sua própria natureza interior. Claro, não se pode ensinar aquilo que não se vive ou não se conhece.

E quantas pessoas, hoje profissionais da educação, tiveram a oportunidade de aprender meditação em sua época de escola, ou absorver esse estímulo cultural (em uma cultura que, tradicionalmente, não flerta com a meditação) para poder hoje ensinar, com autoridade, seus alunos?

Logicamente há pessoas na Educação que, por conta própria, foram atrás desse tipo de assunto e se desenvolveram perante temáticas de autoconhecimento, mas quantas será que temos?

Sim, não é uma questão de quantidade, mas de qualidade. Tudo bem, mas com tantas

escolas, e com tantos alunos em nosso país, o quesito “quantidade” começa a parecer, de alguma forma, relevante.

É só fazer o raciocínio inverso: Quantas pessoas, todos os anos, são privadas, em seu processo de formação, de adotarem metodologias práticas para conhecerem a si mesmas? De que adianta conhecer sistemas solares, elétrons de um átomo, línguas estrangeiras se somos analfabetos em relação a nós mesmos? Não há uma discrepância óbvia nesse quadro de desequilíbrio da educação.

Talvez abordar a temática da meditação (ou até mesmo Psicologia Transpessoal) nas Universidades, nos cursos de Pedagogia, fosse uma maneira de se preparar profissionais satisfatoriamente adequados para olhar, realmente (sem discursos vazios e piegas), para o indivíduo como um todo, porque, ele mesmo se conhece como um todo (ou pelo menos está à caminho).

Ainda assim, destacamos a importância de o próprio educador estar familiarizado com processos de autoconhecimento e ter, ele mesmo, experimentado níveis de consciência que proporcionaram para ele uma experiência mais aberta, ampla e satisfatória de vida (não estamos falando aqui do uso de drogas).

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. (SALDANHA, 2008, p. 237).

Algumas pessoas poderiam alegar a dificuldade de se conseguir, na prática, contemplar as palavras acima. Parece que soa muito difícil ou pouco acessível, reservado apenas para os “especiais”.

Mas quer pessoa mais especial do que o educador? Aquele cuja ausência de seu concurso impossibilitaria a existência de qualquer outro profissional? Ainda que informal, toda especialização em algo passa por um processo protagonizado por algum educador. O que

temos, infelizmente, é uma banalização e subestimação da profissão de educador (para além da banalização de seu salário).

Nas faculdades de Pedagogia – e posso falar com tranquila segurança, pois estou concluindo o curso em uma, após quatro anos de estudos – vemos claramente exemplos de pessoas que optam por essa profissão com a desculpa de que “não tinha outra opção, então fui fazer pedagogia”, ou “era mais fácil de entrar (passar no vestibular)”, ou a perpetuação do antigo discurso do “curso de espera-marido”, sendo o curso mais um “hobbie” na esperança de se casar com um cônjuge que possua um emprego com salário mais robusto, ou o clássico “como não tinha nenhum curso que me interessou, escolhi pedagogia... Afinal, gosto de cuidar de crianças!”.

Belas intenções, mas o adágio popular já adverte que “de boas intenções o inferno está cheio”. A questão central é: Pedagogo não é aquele que apenas “cuida de criança”. Quem cuida de criança é babá, pediatra, enfermeira, o Pedagogo cuida da Educação, o que envolve, em certo grau, cuidar da infância e da juventude (mas também da vida adulta e da velhice), mas não somente “cuidar de criança”.

Essa visão estreita é que vem trazendo muitas pessoas despreparadas (e desavisadas) para os cursos de Pedagogia, como se fosse uma tarefa fácil e simples ser um educador, já que “crianças são simples e fáceis de lidar”. Mas Educação é algo extremamente sério e delicado.

Será que uma pessoa que “não sabe o que fazer” e que resolve ser neurocirurgiã só para ter um diploma, ou projetista de arranha-céus somente porque gosta de altura, pode entrar em seu curso com o pensamento de que está ali para fazer algo simples e fácil, já que “não tinha outra opção”? (Lógico que ele pode ter uma “transformação” durante o curso e se tornar um especialista, mas... Creio que a estatística se oponha, em parte, a isso).

Alguém contrataria um profissional desse para construir um Empire State Building? Mas não tem problema se o objeto de “construção” é um ser humano... A Pedagogia não pode ser jogada na “sarjeta” dos cursos acadêmicos, como um curso menor, ou de pouco impacto social. É um absurdo crer nisso.

Por isso, de uma forma razoável, podemos aferir que um profissional da Educação pode (e deveria) ser incentivado a um processo de autoconhecimento, não por modismo esotérico, mas por simples responsabilidade profissional.

Um importante educador indiano, Swami Satyananda Saraswati, trabalhando incansavelmente pela introdução da ciência do Yoga nas escolas, teve a oportunidade de dizer em um de seus mais importantes trabalhos sobre o assunto:

O termo “psicologia transpessoal” foi usado para cobrir um amplo espectro de experiências internas positivas e suas validações científicas. Professores devem de alguma forma ampliar suas responsabilidades para lidar com o metafórico e o metafísico, o estético e o dramático, o espiritual e o inspiracional. Eles têm divagado demais no território seguro das aulas expositivas, livros-texto, testes e notas. (SARASWATI, 2006, p. 4).

Caso contrário, continuaremos a ver pessoas altamente instruídas, mas profundamente deprimidas e insatisfeitas em nossa sociedade. Os psicólogos/terapeutas agradecem. E a meditação surge como um recurso hábil em meio a esse instável terreno, tanto para os alunos quanto para os educadores (que irão instruir esses alunos).

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. (SALDANHA, 2006, p. 147).

Nesse sentido, a Didática Transpessoal se mostra não apenas como uma metodologia pedagógica para se educar os alunos, mas também algo que afeta o professor, pois como representa, antes de tudo, uma forma diferente – e mais integrativa – de se olhar o ser humano em seu desenvolvimento, perscrutando meios saudáveis para a educação desse homem integral (através de uma abordagem holística), não deixa o educador de fora de seu papel transformador. O autoconhecimento, proporcionado pela meditação, corrobora fortemente com esse ideal.

A obtenção de um profundo autoconhecimento é crucial para uma vida que valha a pena ser vivida, como Sócrates ensinou à nossa civilização ocidental, em sua maior parte desatenta. Essa pode ser uma das metas importantes da meditação, usada

em conjunção com outras técnicas de autodescobrimento. Jung recordou-se de que a consecução do seu autoconhecimento distinguiu-o dos outros mais do que qualquer outra coisa. E escreveu: “A diferença entre mim e a maioria das pessoas é que para mim as ‘paredes divisórias’ são transparentes. Essa é a minha peculiaridade. Outros acham as paredes tão opacas que não vêem nada que esteja por trás delas, e, portanto, supõem que nada exista ali”. (JOHNSON, 1995, p. 202).

Alguns podem, de forma desavisada, pensar que essa proposta não passa de um modismo transitório passando, em sobrevoo, sobre o mundo da educação. Mas não é bem assim. A proposta da meditação na educação, mas também de se olhar o educando através da abordagem transpessoal, é mais antiga do que podemos imaginar.

Desde quando foram sugeridas formalmente aqui no ocidente, tais propostas têm ganhado força científica, avolumando, ao longo dos anos, trabalhos sérios e pesquisas acadêmicas sobre suas proposições. É o que podemos ver abaixo:

Uma nova visão na educação teve sua prévia em maio de 1978 quando a Universidade Estadual da Califórnia organizou uma conferência para educadores, consultores de educação, conselheiros, psicólogos escolares e clínicos, professores e administradores. Workshops foram ministrados sobre o pensamento metafórico, biofeedback, Tai Chi Chuan, meditação, imaginação guiada, sonhos, psicoterapia e desenvolvimento psíquico em crianças. O termo “psicologia transpessoal” foi usado para cobrir um amplo espectro de experiências internas positivas e suas validações científicas. (SARASWATI, 2006, p. 48).

E Merlin, como se posicionaria diante de toda essa questão? Bem, sabemos que ele tinha uma abordagem bem prática, de fazer Arthur realmente *vivenciar* os seus ensinamentos. Quando transformou Arthur em um peixe, reagiu da seguinte forma ao convite para também entrar no lago (enquanto se transformava em uma tenca):

“- Desta vez, eu vou – disse uma tenca grande e séria ao seu ouvido. – Mas no futuro você terá que ir sozinho. Educação é experiência, e a essência da experiência é a autoconfiança”. (WHITE, 2004, p. 62).

E também sabemos que, além de incentivar a autoconfiança, Merlin incentivava o

autoconhecimento (apesar da autoconfiança ser uma consequência do autoconhecimento, o que também pode ser realizado através da meditação).

Certa vez, em estado contemplativo, o mago absorvia o seu olhar sobre uma libélula. Indagado por Arthur a respeito de sua curiosa atividade, redarguiu Merlin:

- Não sei dizer exatamente – respondeu Merlim. – Vi uma libélula e quis examiná-la com mais atenção. Ela atravessou meu caminho como um sonho, mas depois de alguns momentos esqueci se eu estava sonhando com essa libélula ou se ela estava sonhando comigo.

- A resposta não é óbvia? – perguntou Artur.

Merlim deu uma pancada forte na cabeça do menino.

- Você acha que seus sonhos acontecem aí dentro. Mas eu me vejo em todos os lugares, portanto quem sabe que parte de mim está sonhando com outra parte? (CHOPRA, 2005, p. 35).

Em muitas versões, Merlin é apresentado como aquele cuja consciência transcende o limite ordinário do alcance dos “homens comuns”. Com isso, consegue manipular terceiros, interferir nas propriedades da matéria e até transpor os limites do tempo e do espaço.

Na obra de Chopra (2005), por exemplo, o autor usa claramente esses elementos, que compõe a personagem, para fazer uma abordagem mais em nível da consciência, com menor ênfase na fantasia - mas com um foco em algo que, quando acessado pelo ser humano, pode constituir algo mais cativante do que a própria fantasia.

Na citação anterior, Merlin brinca com seu sentimento de unidade, sentimento esse familiar das pesquisas em Psicologia Transpessoal (WEIL, 1990). Ele tenta confundir o jovem Arthur, uma vez que o conceito de unidade não poderia ser formulado intelectualmente de maneira simples, sem perder a sua essência ao fazê-lo, confinando a experiência aos limites opacos da racionalização mental. Então Merlin, mais uma vez, recorre à jocosidade de sua ironia.

Como já é conhecido, desde épocas mui recuadas, a experiência da meditação traz como um dos seus pontos culminantes esse estado de unidade (WEIL, 1993), em que o

indivíduo deixa de se perceber separado de tudo o que existe e passa a vivenciar uma experiência de união profunda com toda a vida⁷.

O próprio Freud⁸ chega a se referir àquilo que chamou de “experiência oceânica”, relacionando essa ideia com um conceito de sentimento de “unidade” apresentado a ele por um amigo seu:

Trata-se de um sentimento que ele gostaria de designar como uma sensação de “eternidade”, um sentimento de algo ilimitado, sem fronteiras - “oceânico”, por assim dizer. Esse sentimento, acrescenta, configura um fato puramente subjetivo, não um artigo de fé; (...).

As opiniões expressas por esse amigo que tanto respeito, e que outrora já louvara a magia da ilusão num poema, causaram-me não pequena dificuldade. Não consigo descobrir em mim esse sentimento “oceânico”. Não é fácil lidar cientificamente com sentimentos. Pode-se tentar descrever os seus sinais fisiológicos. Onde isso não é possível – e temo que também o sentimento oceânico desafie esse tipo de caracterização –, nada resta senão cair no conteúdo ideacional que, de forma mais imediata, está associado ao sentimento. (FREUD apud WEIL, 1993, p.p. 33-34).

Pierre Weil, um dos grandes divulgadores e pesquisadores da Psicologia Transpessoal descreve, em seu livro *Antologia do Êxtase* (1993), a universalidade desse sentimento, recolhendo relatos de pessoas de diversas culturas e tradições que, de alguma forma, ou experimentaram esse estado, ou tentaram descrevê-lo através do estudo, ou perscrutá-lo através da imaginação. Entre as personalidades citadas por Weil estão:

Fritjof Capra, Karl Jaspers, Sigmund Freud, Chefe Sioux Cervo Negro, Arnaud Desjardins, Denise Desjardins, Karlfried Graf Dürckheim, Albert Einstein, Padre José Inácio Farah, André Frossard, Jeanne Guesné, Max Jacob, William James, Carl Gustav Jung, Krishnamurti, Geneviève Lafranti, Lamartine, Samuel Lambert, Anagarika Munindra,

⁷ As doutrinas orientais possuem muitos nomes para se referir a esses estados, dentre ele: *samadhi*, *satori*, *nirvana*, etc.

⁸ Sigmund Freud, *O Mal-Estar na Civilização* in: Freud, coleção Os Pensadores, Abril Cultural, São Paulo, 1978, pp. 131-132, 137-138.

Rembrandt, Jean Paul Sartre, Henri La Saux, Lanza Del Vasto, Khempo Jamyang Dorje, Marpa, São João do Alverne, São Francisco de Assis, Santa Teresa D'Ávila, São Bento, William Blake, Jesus Cristo, Jacob Boehme, São João da Cruz, Mestre Eckhart, São João, o evangelista, São Paulo, Blaise Pascal, Santa Teresa do Menino Jesus, Ramana Maharishi, Gopi Krishna, Tukaram Maharaj, Muktananda, Sri Ni Sargadatta Mata Raj, Rabindranath Tagore, Paramahansa Yogananda, Baal-Shem Tov, Rabi Siméon Ren Yochai, Omar Ibn, Rumi, Xeiue Ahmad de Sarhand, Bâbâkûhî de Shirâz, Yunus Emre, Hou Tsé, etc.

De nossa parte, acrescentaríamos a essa lista um personagem fictício, um tal druida, um sábio de longas barbas brancas, um grande mago.

Merlin.

Contando sua experiência para o jovem Arthur, disse o mago:

“- Na medida em que você é uma pessoa – ensinou Merlin -, você é como uma gota no oceano. Na medida em que você é parte da consciência universal, você é todo o oceano”. (CHOPRA, 2005, p. 57).

Isso torna muito sugestivo que, de alguma forma, Merlin já havia experimentado alguma vivência de meditação, pois é sabido, através de diversas tradições (vide Vedanta, Vajrayana, Yoga, Taoismo, etc.) que esse estágio descrito por Merlin é um dos coroamentos do processo de meditação.

Até aqui, não pude encontrar nenhum momento em que Merlin é surpreendido por Arthur sentado, de pernas cruzadas, recitando algum mantra com olhos fechados.

E isso é muito importante para quebrarmos alguns estereótipos acerca da meditação, a fim de criar um diálogo mais consistente acerca de sua implantação nas escolas.

Ninguém precisa sentar-se em postura de lótus⁹, com uma marca cor-de-açafrão na testa para meditar. Lembramos que, embora apropriada por diversas culturas e tradições, a meditação é um processo simples e natural, que não requer nenhum mecanismo estereotipado para fazer surtir seu efeito.

E também não precisa fazer com que as pessoas experimentem situações de “experiências oceânicas” ou “culminantes”. Mas a simples atenuação da agitação mental,

⁹ *Padmasana*, uma das posturas do Yoga utilizada para meditação sentada.

gerando uma pré-disposição maior para o processo de aprendizagem e autoconhecimento, já se configura uma importante vantagem para muitos estudantes.

É uma proposta para se formar alunos mais humanos e menos monopolizados nos aspectos técnico, egoístas, “robotizados”. É uma proposta para se formar alunos mais humanos uma vez que lhes é permitido tocar à fundo sua própria humanidade, como um todo, e não apenas como partes fragmentárias dissociadas entre si.

Dessa forma, podemos dizer que a meditação encontra-se, dentre as abordagens práticas para uma Pedagogia da Integralidade, sustentada pelas propostas da Psicologia Transpessoal e fundamentada em uma maneira mais completa de se olhar o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nós procuramos fazer uma viagem através da magia. Mas não uma magia qualquer. Uma alquimia sutil e sagrada, uma difícil conjuração, um encanto realmente poderoso.

Merlin nos auxiliou nesta análise para contemplar um dos significados que mais me sensibilizam sobre a Educação: A comparação com essa palavra de muitos significados e conotações - Magia.

Sim, há um aspecto mágico em tudo o que envolve o campo da educação.

É nele que a potencialidade se desenvolve;

O talento desabrocha;

O interesse ganha suporte;

As capacidades latentes se espriam;

E aquilo que era apenas um vir-a-ser, um eterno desejo pelo *devir*, passa a se manifestar na concretude de um indivíduo, concreto ainda que subjetivo, pois encontra no liame que interconecta sua porção sonho com sua porção realidade o equilíbrio para realizar-se em pleno bem-estar perante sua vida.

Mas sabemos que isso nem sempre é assim. A idealização, apesar de sedutora, precisa encontrar raízes fortes no solo da racionalidade para que seus galhos ergam-se em direção às nuvens. De certa forma, pudemos verificar na proposta da Didática Transpessoal semelhante intenção.

Realmente, tudo o que vimos, contribuiu para caracterizar uma abordagem de vanguarda, mas, provavelmente, com pouca aceitação em nossos modelos atuais, que regem os pensamentos e comportamentos das pessoas – como bem colocou o professor Carlos França na entrevista anexada ao final desta monografia.

Mas ele também mencionou o fato de o ser humano ser resistente à mudança.

Apegado às glórias do passado, por vezes a criatura humana acaba se estagnando

naquilo que se converte em combustível para o seu orgulho, e tudo o que pode vir a transpor os limites dos velhos – porém seguros e portentosos – conhecimentos pode ser encarado como ameaça. Uma ameaça até mesmo inconsciente, que acaba sendo convertida em objeto de chacota não por possuir um conteúdo humorístico, mas por representar algo que ativa algum mecanismo de defesa em que a risada é apenas uma maneira de se tentar desqualificar através do gozo aquilo que nossa razão não possuiria recursos para fazer por si própria.

O novo é sempre um paradoxo para a humanidade. Como não permite ao homem ficar parado, mostrando que a vida está em constante fluxo, assim como o conhecimento e as descobertas, impossível se torna ao homem pressupor-se o “dono da verdade”.

E de “donos da verdade” estamos cheios em nossos dias.

Não apenas nos comentários esparsos que vemos abaixo de algum vídeo assistido na internet – onde a presunção humana tenta monopolizar a razão para um único umbigo. Mas também vemos isso nas universidades, nas escolas, enfim, em todo lugar onde haja um interesse humano, um ego correndo atrás de seus interesses, aí corre o risco de haver alguma ilusória “detenção da verdade” por parte de alguém.

Isso também acontece em instituições religiosas. Talvez isso justifique um problema que, provavelmente, muitas vezes ainda iremos nos deparar ao citarmos a palavra “espiritualidade” em meio a um contexto educacional. Em uma sociedade que não delimitou bem a distinção entre a dimensão espiritual do indivíduo e a instituição religiosa social, corre um grave risco de confundir muitas coisas e, com sua confusão, impor ainda alguns obstáculos desnecessários à discussão dessa temática dentro do campo da Educação.

Muitos, pervertidos por interesses escusos, olham para a espiritualidade somente como uma fonte para a satisfação de suas próprias mesquinhas, como que um patrão a rogar os favores de algum “mordomo divino”.

Infelizmente, certa imaturidade ainda percorre esse campo de entendimento humano, associando espiritualidade a dogmas rígidos, a proibições, leis parciais, castrações, tolhimento da liberdade, fé-cega, etc.

Não é difícil de entender que, em uma sociedade como a nossa – interessante superficial quando o assunto é conhecimento interior, o acesso ao verdadeiro nível espiritual do ser – uma proposta como a Didática Transpessoal sofra algum tipo de recusa.

Nas crepitantes labaredas do consumismo, do imediatismo, da aparência, do fulgor escasso que a realidade dilui, do rótulo individual, das máscaras e do egocentrismo, uma proposta que olha o indivíduo para além dele mesmo, isto é, para além daquilo que ele acredita ser através de sua autoimagem – o ego – poderá ser vítima covarde do desinteresse por algum tempo.

Por algum tempo.

Porque, ainda que iludido e fugazmente “satisfeito” com as superficialidades da vida, o ser humano começa a querer buscar novos horizontes, novos sentidos, novas direções. Direções essas que o conduzem, pura e simplesmente, a si mesmo.

Dessa forma, a fundamentação Transpessoal não pode ser vítima de preconceitos sórdidos, que queiram desconsiderá-la a respeito de seus conceitos desvendarem aspectos de uma natureza humana que ainda não interessa alguns homens.

Percorremos aqui, neste trabalho, uma pequena porção do vasto campo científico que fundamenta a Psicologia Transpessoal, e buscamos direcioná-la ao campo da Educação através do concurso daquilo que se denominou Didática Transpessoal.

Junto a isso, trouxemos à tona o mito, a figura arthuriana, o arquétipo do sábio, a inspiração da magia. Isso porque o mito, a magia, a fantasia, toca a natureza humana para além do intelecto, evocando nela a percepção de que o homem é algo mais do que mero raciocínio linear ou condicionamento mecânico.

O sonho e a fantasia também ensinam. E como não estão confinados ao pragmatismo cartesiano de resultados específicos, podem falar ao coração diversas lições através do tempo, lições novas e surpreendentes, a cada nova vez que um mito velho é relido.

Como os resultados não são previsíveis, o mito fala à subjetividade do indivíduo aquilo que ela está preparada para ouvir – e capacitada a absorver – no determinado momento da vida em que se encontra.

Merlin não ensina apenas a Arthur. Assim como na lenda, Merlin ensinou em todos os tempos futuros ao hoje. Desafiou o entendimento superficial do homem, instigando nele a sede por um conhecimento mais sutil e apurado. Ele nos ensina que o que ele fez ao transformar Arthur em peixe é brincadeira de criança quando olhamos a transformação que um professor(a) é capaz de realizar na vida de um aluno.

Não tivemos a pretensão de analisar aqui, conforme colocado ao início desta monografia, os pormenores históricos do ciclo arthuriano. Isto não é um trabalho de história. Mas é um trabalho que se preocupa em questionar os rumos da história do homem, de acordo com aquilo que ele opta por fazer ao olhar para outro ser humano e resolver educa-lo.

Não apenas o piegas discurso da “educação para o futuro”, mas o discurso da “educação para o agora”, encontrando no homem do agora toda necessidade de realização e todo objetivo de realização. A própria realização em pessoa, ainda que cega para a sua própria condição.

Escolas há que se preocupam muito com um “futuro próspero” para seus alunos, caindo na fatal armadilha de, em prol disso, criar um “agora” miserável. Uma reprodução informatizada dos mesmos moldes educacionais (e mesmos objetivos) que perduravam durante o século XIX.

Quando entendemos que a Didática Transpessoal não é um mero conjunto de técnicas “recreativas”, contendo meditação, visualização criativa, técnicas de respiração ritmada, técnicas de otimização das relações interpessoais, relaxamento, entre outras, e sim uma nova maneira de se ver o ser humano em seu processo de desenvolvimento, oferecendo novas visões para uma abordagem realmente integral do sujeito humano, começamos a perceber sua potencialidade.

Foi proposital a apresentação de apenas três frentes de exercício nesse trabalho (e com poucos exemplos de aplicação), justamente com o objetivo de impedir que a Didática Transpessoal fosse confundida com algumas técnicas que emprega. Em nossa visão imediatista, é mais fácil aplicar uma técnica simples do que entender uma ciência.

E isso não seria bom para este trabalho.

Quando mencionamos técnicas como a meditação, ou quando convidamos o leitor a adentrar o mundo do mito através das reflexões do mago Merlin, estamos querendo, em primeiro plano, chamar a atenção para temas muito mais complexos do que a superficialidade da aparência pode sugerir.

Sim, estamos diante de um campo relativamente novo e delicado. Delicado no sentido de que necessita de muitos estudos mais para se desenvolver em um meio tão solidificado a propostas que, em uma visão geral, parecem refratárias à abordagem *transpessoal*. Isso

porque, como já sugerimos anteriormente, vivemos em uma época do *peçoal*. Do domínio do ego e de seus interesses.

Entendemos, também, através de toda a bibliografia trabalhada, que a Didática Transpessoal não surgiu para fazer nenhuma “*revolução*” miraculosa. Veio, sim, trazer uma proposta de *evolução/revolução*. Não veio descartar nada, mas acrescentar à muita coisa. Não nutre a utopia de transformar o mundo, mas nutre o interesse de formar o homem, com bases mais sólidas e equilibradas, para que seu caminhar no mundo não seja tão instável.

Não veio impor o aluno ao teste, mas também convidar o professor à reflexão. Reflexão acerca de si próprio, porque os alunos não são meros corpos dissociados de seu fazer e, em um nível mais profundo, de sua própria vida. Não veio para dizer aos alunos para conhecerem todos os conteúdos da apostila; mas convidar pais, alunos, sociedade e educadores para conhecerem a si mesmos.

Como Merlin, veio trazer a consciência de que educamos futuros reis e futuras rainhas, reis e rainhas de si próprios, com autonomia para um autogoverno transformador e propiciador de uma experiência de vida o mais realizadora possível. Para que, através dessa mudança pessoal, a pouco e pouco, o próprio cenário global possa ser “contagiado” por essa onda de transformação e começar a repensar seus pontos de instabilidade, caracterizados por tantos casos de desigualdade social, corrupção, violência, mas também a violência interna, a corrupção interna, a desigualdade interna, do indivíduo para com ele mesmo.

É uma proposta de transformação que começa dentro para que, ali tendo estabelecido firmemente suas bases, abale o contexto social espargindo a partir de consciências individuais uma mudança significativamente coletiva.

Merlin olha para nós e diz, como disse ao jovem Arthur quando começou a pressentir (para quê se ele já tinha vivido no futuro!?) o momento da separação de ambos:

- Tente se esquecer de mim se você puder.

- O quê? – indagou Artur, surpreso. – Eu nunca poderia esquecê-lo, e não quero fazê-lo.

Ele ficou ansioso, imaginando que Merlin estivesse de alguma maneira rejeitando-o.

- Você quer me esquecer? – perguntou ele.

- Oh, absolutamente – retrucou calmamente Merlim. – Veja, quero que sejamos amigos, e se eu me lembrar de você, o que terei? Não o verdadeiro você, mas sim uma imagem morta. Mas enquanto eu puder me esquecer de você diariamente, acordarei e verei você mais uma vez no dia seguinte. Verei o verdadeiro você, despido de imagens desgastadas. (CHOPRA, 2005, p. 57).

Penso que, para nós que estamos estudando não só a Didática Transpessoal, mas a Psicologia Transpessoal como um todo, Merlin estaria ensinando essa mesma verdade, com palavras diferentes: “Não se contente com o conteúdo morto dos livros e das memórias desgastadas sobre o assunto. Sempre que quiser saber ao que se refere a transpessoal, olhe francamente para si mesmo, para ver o verdadeiro você, porque assim como a Psicologia Transpessoal, a realidade sobre você não se encontra em outro lugar. O verdadeiro conhecimento sobre o verdadeiro espírito do transpessoal não repousa nestas ou em nenhuma página, nem nos olhos que as veem. Mas sim no “Eu” por trás desses olhos. No “Eu” por trás do você”.

- Lembre-se então do que eu digo. O mago é aquele que ensina indo embora, e quando você também conseguir partir, você será um mago. Embora você possa imaginar que possui uma parte da terra, na verdade você só caminha sobre ela. Em espírito, você é a poeira da estrada, a inquietude do vento. Vocês, mortais, constroem casas para se proteger do mundo. Para o mago, o lar é o momento presente, e os momentos estão sempre se deslocando... (CHOPRA, 2005, p.p. 149-150).

Como podemos ver com o trecho acima, Merlin diz que o mago ensina indo embora. E chegamos ao fim desta monografia. Mas, como a figura do taumaturgo que deixa algo de sua breve passagem, podemos também olhar para todo o trajeto percorrido durante este trabalho e extrair algo para essas palavras finais. Há muito ainda, sem dúvida, o que ser explorado – e até mesmo elaborado – quando o assunto é Didática Transpessoal, um campo emergente dentro do vasto panorama da Educação. Mas quando o foco de qualquer estudo é o ser humano, mister se torna a necessidade de expandirmos nossos horizontes e aprofundarmos o nosso olhar. Isso é o que levou à própria Didática Transpessoal. Essa premissa é algo

elementar também em Transpessoalidade. Mas o que pudemos observar, por meio das análises elaboradas ao longo desta monografia, nos indica que uma visão limitada de homem jamais será uma visão satisfatória do ser humano e, seres humanos que somos, precisamos atentar com mais cautela para o campo que concerne ao liame essencial de nossa própria formação como cidadãos, procurando, na sinergia dos elementos que nos compõem, um esclarecimento acerca de nossa própria natureza. Não se pode pretender educar um ser humano sem antes saber o que, em realidade, vem a ser um ser humano. Com certeza, muito mais do que apenas um “animal racional”.

Podemos encerrar, então, dizendo que há muito mais disponível para a educação do ser humano do que promessas de títulos, *status*, dinheiro, posses, círculos sociais, entre outros. Nada disso, por si só, pode evitar o ser humano de viver profundamente infeliz e angustiado. O homem não pode viver de aparências para sempre. Algo em sua essência, hora ou outra, irá clamar para ser despertado, ainda que em meio a crises e obstáculos mais sérios. É necessário fazê-lo voltar-se para dentro, algo que as grandes tradições de sabedoria da humanidade já advertiam há milênios e que vem agora a Didática Transpessoal olhar para isso dentro da Educação, dentro daquilo que é, por excelência, o sustentáculo da formação de um novo homem. Não se pode apoiar a visão de homem sobre expectativas que a realidade dilui se essas não forem contrabalanceadas com uma forma mais saudável, harmoniosa e sábia de encarar a vida, em consonância com uma também equilibrada visão de ser humano. E nisso a Didática Transpessoal pode apontar novos rumos.

REFERÊNCIAS:

- BRADLEY, Marion Zimmer. **As Brumas de Avalon**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- CHOPRA, Deepak. **O Caminho do Mago: vinte lições espirituais para você criar a vida que deseja**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- DELORS, Jacques (org.) **Educação – Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ELIAS, A.C.A. **Relaxamento mental, imagens mentais e espiritualidade na re-significação da dor simbólica da morte de pacientes terminais** [dissertação]. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- EPSTEIN, Gerald. **Imagens que Curam: práticas de visualização para a saúde física e mental**. São Paulo: Ágora, 2009.
- FREINET, Célestin. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GOSWAMI, Amit. & REED, Richard. E. & GOSWAMI, Maggie.; [tradução de] Jungmann, R. **O Universo Autoconsciente: como a consciência cria o mundo material**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1998.
- HERMÓGENES, José. **Saúde Plena com Yogaterapia**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.
- JOHNSON, Willard. **Do Xamanismo à Ciência: Uma história da meditação**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 9, n. 2, Dec. 2005.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá , v. 15, n. 1, June 2011 .

MAY, Rollo. **O homem à procura de si mesmo**. Petrópolis: Vozes, 1972.

MONMOUTH, Geoffrey. **Vita Merlini**. (Disponível em: <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/vm/vmlat.htm>. Acesso em 10 nov. 2013).

MONTANARI, Ana; FRANÇA, Carlos; SALDANHA, Vera; DIAS, VIVIANE. **Didática Transpessoal: facilitando o ato de ensinar e de aprender**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2010. (*Coleção Educação e Psicologia em Debate*).

NETO, Elydio dos Santos. **Por uma Educação Transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2006.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, Telmo António dos Santos. (2011) *Integração Hemisférica e Organização Cerebral no Processamento de Expressões Faciais de Emoção*. Tese de doutoramento não-publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

RATO, Claudiah. **Meditação Laica Educacional: Para uma educação emocional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

RIO, Michel. **A Lenda de Merlim**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ROHDEN, Huberto. **Educação do Homem Integral**. São Paulo-SP: Editora Martin Claret, 2005.

SALDANHA, Vera. **Didática Transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral**. Campinas, SP: [s.n], 2006.

SALDANHA, Vera. **Psicologia Transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência**. Ijuí. Ed. Ijuí, 2008.

SAPORETTI, L. A. **Espiritualidade em Cuidados Paliativos. In: SANTOS, Franklin. S. Cuidados Paliativos: discutindo a vida, a morte e o morrer** (pp. 269-280). São Paulo: Editora Atheneu, 2009.

TAGORE, Rabindranath. **Gitanjali**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

SARASWATI, Swami Satyananda. **Yoga e Educação para Crianças**. Belo Horizonte: Satyananda Yoga Center, 2006.

WEIL, Pierre. **A Consciência Cósmica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

WEIL, Pierre. **Antologia do Êxtase**. Tradução de Patrícia Cenacchi. São Paulo: Palas Athena, 1993.

WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose: a patologia da normalidade**. Campinas-SP: Verus Editora, 2003.

WHITE, T. H. **A Espada na Pedra**. São Paulo: W11, 2004.

Músicas:

Ouro de Tolo. Raul Seixas. LP: Krig-há, Bandolo!, 1973.

Meu amigo Pedro. Raul Seixas. LP: Há 10 Mil Anos Atrás, 1976.

Eleanor Rigby. The Beatles. LP: Revolver, 1966.

APÊNDICES

Entrevistas

Esta parte dos apêndices é dedicada à apresentação de entrevistas, com perguntas estruturadas, que fiz com alguns profissionais da educação que trabalham ou já trabalharam com Didática Transpessoal.

O intuito desses diálogos é tentar descobrir, um pouco mais, através da experiência desses educadores, as perspectivas da Didática Transpessoal, o resultado de seu uso na prática, a sua aceitação por parte das escolas, as possíveis dificuldades nesse trajeto de aceitação, entre outros assuntos que convergem para enriquecer esta presente pesquisa.

Foram convidados a participar dessa entrevista os seguintes professores:

CARLOS ALBERTO VIDAL FRANÇA – Professor livre docente da Faculdade de Educação da Unicamp. Professor, pesquisador e orientador de mestrado e doutorado na área de Psicologia Educacional. Autor de vários livros e artigos científicos em psicologia da personalidade, adolescência, transpessoal, sexualidade humana, etc. Além disso, já assumiu o cargo de coordenador do Grupo de Pesquisa em Psicologia Transpessoal na FE/Unicamp.

VERA PECEGUINI SALDANHA – Professora Doutora em Psicologia pela Faculdade de Educação da Unicamp. Psicóloga clínica transpessoal. Divulgadora da Psicologia Transpessoal em todo o Brasil e no exterior. Presidente da Alubrat (Associação Luso-brasileira de Transpessoal). Professora da Universidade da Paz (Unipaz) com inúmeros cursos, congressos e palestras realizados no país.

VIVIANE FRANÇA DIAS – Professora Doutora em Psicologia, participou juntamente com o Prof. Carlos França do Grupo de Pesquisa coordenado pelo mesmo. Com dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado especificamente em Psicologia Transpessoal. Professora com orientação didática transpessoal na Unip de São Paulo e ex-professora do Instituto Superior de Ciências Aplicadas de Limeira/SP.

*

Segue-se, abaixo, a transcrição das entrevistas:

Entrevista com o Professor Doutor Carlos Alberto Vidal França sobre Didática Transpessoal.

1) De acordo com o passar do tempo, após a publicação de seu trabalho sobre a Didática Transpessoal, você teria algo a acrescentar sobre o tema que não pôde contemplar no passado?

R.: Yuri, faz dez anos que não lido mais com didática transpessoal, estou desatualizado para dizer se teria algo para acrescentar. A partir desta consideração, posso lhe dizer que não acrescentaria nada à publicação referida.

2) Como você vê, em nossos dias, a “abertura” por parte das escolas para conhecer essa nova forma de se olhar tanto a educação quanto o indivíduo?

R.: Essa nova forma (transpessoal) de olhar a educação e o indivíduo ainda é prematura para as nossas escolas atualmente. A preocupação com a aquisição de conteúdos ainda é preponderante na educação, face às exigências de avaliações governamentais, vestibular ou a formação intelectual dissociada da formação espiritual.

3) Você acha que o apelo materialista da sociedade de consumo – em que os valores estão predominantemente voltados ao mundo exterior em detrimento do equilíbrio interior - impõe algum obstáculo real ao interesse das pessoas sobre a Didática Transpessoal, inclusive nas escolas?

R.: Como é sobejamente conhecido, a Educação reflete os valores de uma sociedade na qual está inserida. Portanto, uma sociedade materialista e consumista não se preocupará com equilíbrio interior, espiritualidade, já que está mais voltada para atitudes e comportamentos mais adequados à sua visão de mundo, compondo com isto uma dificuldade para maior implementação da Didática Transpessoal.

4) Suponha que uma diretora de escola leu superficialmente um trabalho sobre Didática Transpessoal. Não quis adotá-la como um elemento norteador dos trabalhos pedagógicos em sua atuação profissional, mas teve interesse em utilizar um procedimento mais metodológico, pautado em técnicas e vivências (como relaxamento, otimização de relações interpessoais, meditação, visualização criativa, respiração ritmada, etc.) no dia a dia de sua instituição. Considerando que ela estivesse disposta a optar apenas por uma dessas técnicas, qual você recomendaria? Qual o motivo pela sua

opção?

R.: Recomendaria a otimização das relações interpessoais. Com a otimização das relações entre os membros de uma escola, outros benefícios decorreriam disto. Maior respeito interpessoal, melhor compreensão do papel de cada membro da escola, diminuição de um fenômeno atual denominado “bulling”. Implementação da colaboração em detrimento da competição, e assim por diante.

5) Para você, a Didática Transpessoal é uma abordagem para o futuro das escolas?

R.: Sem dúvida, temos que ser otimistas quanto a isto, pois o ser humano evolui continuamente e novas compreensões virão para beneficiá-lo. É uma questão de mudança no modelo de valoração social e conseqüentemente educacional. A própria História da Educação nos mostra nitidamente as mudanças ocorridas ao longo dos tempos.

6) O que você diria àquelas pessoas que olham para o assunto com preconceito, pensando que se trata de alguma “divagação mística” ou espiritualista inserida no campo da educação?

R.: Primeiramente demonstrar que não se trata de “divagação mística ou espiritualista”, pois a Psicologia Transpessoal tem suporte científico suficiente para não ser considerada mera divagação. Depois esperar que as pessoas amadureçam quanto a essas novas idéias, pois muitos são resistentes à mudança, por mais que se comprove a veracidade da proposta Transpessoal.

7) Qual o impacto que a Psicologia Transpessoal teve na sua vida?

R.: Impacto fundamental, comprovando-me, por intermédio da Ciência, o que já existia na minha personalidade em termos de visão espiritualista de mundo.

8) Qual contribuição que a Psicologia Transpessoal (como um todo, mas também envolvendo seu aspecto voltado à Educação) teve na vida de pessoas que você conheceu, ao longo dos anos, e que pode nos relatar hoje?

R.: A mesma disposição para ter a visão holística do ser, considerando-o na sua totalidade corpo-mente-espírito.

*

Entrevista com a Professora Doutora Vera Peceguini Saldanha sobre Didática Transpessoal.

1) De acordo com o passar do tempo, após a publicação de seu trabalho sobre a Didática Transpessoal, você teria algo a acrescentar sobre o tema que não pôde contemplar no passado?

Gostaria de reforçar a importância de que é necessário o professor receber um treinamento no qual ele aprenda por meio da Didática Transpessoal, para que adquira a prontidão necessária para utilizar com seus alunos esta Didática, também reafirmar que o alcance desta Didática abrange desde a pré-escola até o ensino superior e pós-graduação.

Outro aspecto é o de que busquei objetivar mais ao professor o Corpo Teórico da Abordagem Integrativa Transpessoal (A.I.T.) de forma que o professor pudesse compreender a visão antropológica nesta abordagem, os Aspectos Dinâmicos, bem como as Sete Etapas, o que facilitou esta aprendizagem ao profissional e a percepção da importância dos valores positivos como força propulsora da ação do indivíduo.

1) Como você vê, em nossos dias, a “abertura” por parte das escolas para conhecer essa nova forma de se olhar tanto a educação quanto o indivíduo?

Existe um discurso sobre esta abertura, um desejo por parte de certos diretores, coordenadores e até de alguns docentes. Entretanto alguns fatores ainda dificultam a efetivação em grande escala deste olhar de atenção do indivíduo. Falta de um treinamento adequado que privilegie não só os conteúdos teóricos, racionais, mas que estimule a dimensão saudável, do aluno por meio da emoção, intuição e sensação igualmente importantes para aprendizagem e transformação de conteúdos em ações de sabedoria e práxis na vida diária.

Também igualmente importante, no caso do ensino fundamental e médio, é a inserção da família neste processo, por meio de recursos vivenciais que tragam aos pais reflexões e ações mais positivas em relação à escola, ao educador e ao próprio educando.

Outro desafio é o de que ainda não há no Brasil uma cultura verdadeira pró-educação, na qual se cultiva e estimula o olhar para a educação como uma grande oportunidade, uma experiência de beleza e do prazer de aprender. Algo muito além do dever, obrigação, ou objeto de troca por acesso financeiro; estes argumentos são colocados de forma geral e superficialmente nos meios de comunicação de massa e por líderes políticos; mostram cada vez mais uma grande e triste negligência com a educação, com o aprimoramento pessoal genuíno, com o interesse no ser humano, nos aspectos da beleza, sabedoria e espiritualidade. Quero deixar claro que a dimensão da espiritualidade neste contexto é evidenciada como manifestação de valores construtivos; o sentido de vida; a transmissão de valores e o sentimento de pertencimento a algo maior, que independe de uma instituição religiosa organizada. Como afirmava Maslow, esta dimensão espiritual existe em TODOS os seres humanos, mas é ainda tênue, precisa ser nutrida, estimulada. Apesar da mobilização que existe de alguns educadores, profissionais e estudantes que se debruçam sobre este tema, ainda somos

minoria; a educação em sua grande maioria no Brasil está desnutrida, morrendo de fome e sede da verdade, da ética e de valores.

3) Você acha que o apelo materialista da sociedade de consumo – em que os valores estão predominantemente voltados ao mundo exterior em detrimento do equilíbrio interior - impõe algum obstáculo real ao interesse das pessoas sobre a Didática Transpessoal, inclusive nas escolas?

Com certeza é a falta do autoconhecimento, da subjetividade, da percepção de valores positivos intrínsecos, que promovem a cegueira social; a perda de contato com o que nos é essencial, naquilo realmente que nos toca verdadeiramente e nos transforma, e nos faz melhor e portanto promove uma melhor sociedade. Entretanto na medida em que alguns segmentos da sociedade, como, por exemplo, as Universidades, privilegiam estes conhecimentos e levam tais informações em distintos contextos educacionais, nas diversas camadas da sociedade, estão também contribuindo para que os indivíduos se tornem, melhores o que certamente estarão contribuindo os uma melhor sociedade. Na maioria das vezes quando o indivíduo acessa realmente o conhecimento ele se transforma, transforma o outro e a sociedade.

4) Suponha que uma diretora de escola leu superficialmente um trabalho sobre Didática Transpessoal. Não quis adotá-la como um elemento norteador dos trabalhos pedagógicos em sua atuação profissional, mas teve interesse em utilizar um procedimento mais metodológico, pautado em técnicas e vivências (como relaxamento, otimização de relações interpessoais, meditação, visualização criativa, respiração ritmada, etc.) no dia a dia de sua instituição. Considerando que ela estivesse disposta a optar apenas por uma dessas técnicas, qual você recomendaria? Qual o motivo pela sua opção?

O relaxamento no qual necessariamente inclua o R E I S (Razão, Emoção, Intuição, Sensação), por exemplo a Sensação: relaxar o corpo por meio de recursos corporais como exercícios, respiração, automassagem, etc ; a Emoção por meio de utilização de algo lúdico, riso, música, imagem, dependendo da idade do educando; relaxar da mente (Razão) por exemplo exercício de concentração, foco em respiração, ou observação de pensamento ou na natureza, e o uso da Intuição – por meio da imaginação, de cores, metavisão, etc...

A opção pelo relaxamento é por ser um recurso que contribui para reduzir a tensão, o estresse, diminuir a ansiedade. Colabora com a saúde física, equilibra o metabolismo. Favorece uma mudança de percepção, em campo mais tenso as relações interpessoais tendem a gerar conflitos. As emoções são a base de nosso afazer, de nossa aprendizagem, desta maneira quanto maior o nível de tensão, de conflito, menor a aprendizagem. Além disso, pode favorecer a criatividade e a espontaneidade tanto do educador quanto do educando. Portanto, um simples recurso, tal como o relaxamento se utilizado em sala de aula, de diferentes maneiras, por breves instantes, em momentos distintos já traria benefícios à aprendizagem, inclusive para a motivação e assimilação de conteúdos.

2) Para você, a Didática Transpessoal é uma abordagem para o futuro das escolas?

Sim, um futuro promissor que já teve início há algum tempo atrás, e que certamente não é resultado apenas da Didática Transpessoal, mas de um legado de grandes educadores, médicos, psicólogos entre eles sem dúvida Maslow; J.L. Moreno; P. Weill, entre tantos outros. Com certeza hoje a Psicologia Transpessoal nos traz uma base epistêmica que contempla esta perspectiva evolutiva mais integralizada, cotejando a ciência e espiritualidade na psicologia em suas distintas áreas de aplicação. Por sua vez a Abordagem Integrativa Transpessoal possibilita apresentar uma metodologia adequada que transita por esse universo sutil, psicoespiritual de forma segura, organizada e eficaz. Não é a única, mas é uma das possibilidades, um dos caminhos com resultados exitosos.

6) O que você diria àquelas pessoas que olham para o assunto com preconceito, pensando que se trata de alguma “divagação mística” ou espiritualista inserida no campo da educação?

Que leias as pesquisas à respeito da Ciência e Espiritualidade, Espiritualidade e Saúde, Educação e Espiritualidade, o Sagrado na Educação, enfim se debrucem mais com atenção e comprometimento sobre esta área, se informem melhor, experimentem esta perspectiva. Pois só aquilo que experimentamos, que nos deixamos tocar, é o que de fato sabemos. Desta forma poderão aderir esta didática ou até mesmo integrá-la em suas práticas com consciência de que os conhecimentos essenciais se somam, se complementam. Acima de tudo que estamos juntos por uma Educação maior e melhor, por uma Psicologia de maior alcance.

7) Qual o impacto que a Psicologia Transpessoal teve na sua vida?

Conduziu-me a uma dimensão epistemológica que me permite trazer a tona o melhor de cada ser humano e o meu melhor. Permitiu-me conhecer e sentir o que William James afirmava que a consciência de vigília é apenas um dos níveis de nossa consciência. Existem estados muito mais elevados, superiores, em nossa natureza humana.

Fez-me compreender e reconhecer a grandiosidade de seres humanos que fizeram a diferença na evolução de nosso planeta, fossem eles filósofos, sábios, místicos; seres humanos nos quais a perspectiva de uma vida melhor refletia-se em uma esperança ativa, que faz acontecer!

Faz-me dedicar prazerosamente meu tempo a esta perspectiva em psicologia e em especial neste momento me traz um sentimento de gratidão pela oportunidade de estarmos juntos neste ideal que favorece um bem maior para os seres humanos.

8) Qual contribuição que a Psicologia Transpessoal (como um todo, mas também envolvendo seu aspecto voltado à Educação) teve na vida de pessoas que você conheceu, ao longo dos anos, e que pode nos relatar hoje?

Convivo com a Psicologia Transpessoal oficialmente desde 1978. São incontáveis o número de pessoas que me deram testemunhos de mudança de vida, transformações pessoais significativas por

terem se submetido a este enfoque terapêutico individual ou em grupo. Em especial na educação com professores da rede municipal, os depoimentos de volta de esperança na educação, do ideal pessoal, da recuperação da saúde física, e de maior empenho e motivação profissional. Ainda no âmbito de educação, durante a especialização (pós-graduação lato-sensu) em Psicologia Transpessoal na Abordagem Integrativa Transpessoal, os alunos nos falam e relatam por escrito: mudanças positivas no plano pessoal, autoconhecimento, melhor autoestima e entusiasmo profissional. Relatam também que sentem maior alcance em relação ao exercício profissional (tanto aqueles que atuam em empresas quanto aqueles que estão na clínica e os que atuam na educação como professores, coordenadores no ensino superior em Universidades e profissionais que atuam no ensino médio, fundamental e infantil.

Ao longo destes anos tem sido muito gratificante os resultados positivos que nos são relatados, contribuindo ainda mais para meu empenho constante nesta área, e para eu estimular outros profissionais para que conheçam esta proposta.

*

Entrevista com a Professora Doutora Viviane França Dias sobre Didática Transpessoal.

1) De acordo com o passar do tempo, após a publicação de seu trabalho sobre a Didática Transpessoal, você teria algo a acrescentar sobre o tema que não pôde contemplar no passado?

R.: Sobre a pesquisa transpessoal sempre temos coisas à acrescentar, mas muitas vezes, temos que nos limitar a cientificidade, o que restringe a nossa fala.

2) Como você vê, em nossos dias, a “abertura” por parte das escolas para conhecer essa nova forma de se olhar tanto a educação quanto o indivíduo?

R.: De um modo geral, escolas e indivíduos estão mais preocupados com o ter, do que o ser. As preocupações estão voltadas às questões da inserção da tecnologia em sala de aula e os valores assumem um papel secundário no contexto escolar.

3) Você acha que o apelo materialista da sociedade de consumo – em que os valores estão predominantemente voltados ao mundo exterior em detrimento do equilíbrio interior - impõe algum obstáculo real ao interesse das pessoas sobre a Didática Transpessoal, inclusive nas escolas?

R.: Sem dúvida, a aquisição do palpável assume papel primordial na atualidade.

4) Suponha que uma diretora de escola leu superficialmente um trabalho sobre Didática Transpessoal. Não quis adotá-la como um elemento norteador dos trabalhos pedagógicos em sua atuação profissional, mas teve interesse em utilizar um procedimento mais metodológico, pautado em técnicas e vivências (como relaxamento, otimização de relações interpessoais, meditação, visualização criativa, respiração ritmada, etc.) no dia a dia de sua instituição. Considerando que ela estivesse disposta a optar apenas por uma dessas técnicas, qual você recomendaria? Qual o motivo pela sua opção?

R.: Todas as técnicas que trabalhassem com valores: ALTRUIÍSMO, COOPERAÇÃO, EMPATIA, etc., uma vez que, nossa sociedade está carente destes princípios.

5) Para você, a Didática Transpessoal é uma abordagem para o futuro das escolas?

R.: Sim e necessária.

6) O que você diria àquelas pessoas que olham para o assunto com preconceito, pensando que se trata de alguma “divagação mística” ou espiritualista inserida no campo da educação?

R.: Que as práticas transpessoais não intencionam tirar a fé de ninguém e sim reafirmar está fé, sob a luz das pesquisas elaboradas com excelentes resultados.

7) Qual o impacto que a Psicologia Transpessoal teve na sua vida?

R.: Trouxe um novo olhar para a sociedade como um todo.

8) Qual contribuição que a Psicologia Transpessoal (como um todo, mas também envolvendo seu aspecto voltado à Educação) teve na vida de pessoas que você conheceu, ao longo dos anos, e que pode nos relatar hoje?

R.: Consegui através dos princípios transpessoais resgatar valores, modificar o clima organizacional por onde passei, e percebi que meus benefícios pessoais duplicaram.

Experiência com Meditação

- Memorial

Vou contar um pouco da experiência, já que a meditação é uma experiência.

Tenho certo receio de fazer isso aqui publicamente, mas como se trata de um estudo acadêmico com base na Psicologia Transpessoal, creio que minha experiência poderá ser de alguma utilidade neste trabalho.

Da mesma forma que um cego jamais entenderá o que é a luz – muito embora possa formular conceitos racionais sofisticados sobre a mesma – até começar a enxergar, gostaria de introduzir o leitor de uma maneira mais autêntica à própria experiência, antes de querer racionalizá-la (o que faria perder um pouco de seu “sabor”, com toda certeza).

Eu medito regularmente, exatamente todos os dias, desde os 14 anos. Antes disso eu já demonstrava algum interesse “instintivo” pela prática, mas não conhecia muito a respeito das técnicas ou até mesmo do que se pretende alcançar quando em meditação. Hoje eu já não consigo passar um dia da minha vida sem meditar. Sentado, andando, conversando... Esse estado já é facilmente retido por mim.

Mas nem sempre foi assim. Em minha pré-adolescência eu era um garoto muito ansioso, chegando, inclusive, a experienciar amargos lapsos de pânico quando mais jovem. Minha mente era agitada, minha atenção não conseguia se direcionar unilateralmente em algo por muito tempo. As ondas de minha “substância mental” (conforme diriam os yogues) eram agitadas. Achava que jamais poderia ser de outra forma.

Pensava que “não teria conserto”. Mas, atualmente, olho para tudo isso com certa jocosidade. E me questiono: “Como teria sido se eu tivesse aprendido a meditar ainda criança?”. O que haveria de ter sido diferente? E digo isso com base em minha própria experiência atual com o assunto.

Após, aproximadamente, três anos de prática dedicada e diária comecei, claramente, a experimentar aquilo que Maslow chamava de experiências culminantes. Entendi perfeitamente do que se tratava o assunto, através de experiência direta.

E os benefícios da prática de meditação são tão incomensuráveis que hoje eu posso entrar em um estado de experiência culminante à vontade, quando eu bem entender. Aliás, já não preciso nem estar sentado, de pernas cruzadas e de olhos fechados para isso.

Encontro-me imerso nesse estado de plenitude e satisfação totais meditando de olhos fechados, andando pela calçada, assistindo aula na faculdade e, ironicamente, até mesmo quando aparentemente (e exteriormente) eu me mostro contrariado ou bravo com algo. Por dentro, a paisagem é outra, apesar de a vida exigir certa dinâmica e responsabilidade de nossas atitudes em meio aos seus acontecimentos. Minha mente repousa em silêncio.

Devo destacar, antes de prosseguir, que nunca fiz uso de nenhuma substância tóxica ou alucinógena, como as drogas. Nem mesmo sou adepto do consumo de álcool. Nem champanhe em réveillon. Algumas pessoas podem achar que vivo alheio ao mundo. De forma alguma.

Sinto-me verdadeiramente vivo e conectado com tudo. Pulsante, alegre, realizado. Minha atenção aos acontecimentos está mais apurada, meu raciocínio mais eficaz. É claro que os problemas ainda continuam, e que experimento momentos de agitação ao longo do dia. Mas não me sinto mais identificado com os problemas que me cercam. Posso viver, com certa facilidade, em um estado de equanimidade.

Desde alguns anos atrás, praticamente não passo sequer um dia da minha vida sem experimentar estados de experiências culminantes. Não sou perfeito, santo ou iluminado. Sou feliz.

Sinto-me realizado, com 22 anos. Amo a vida, mas se tiver que morrer daqui três minutos, estarei em paz do mesmo jeito. Sem conflitos, em silêncio (interior), tranquilo, com a consciência de “dever cumprido”, de dever cumprido para comigo mesmo.

É uma sensação de liberdade, conforme pregava Diógenes, o cínico: *“Só é verdadeiramente livre quem está sempre pronto a morrer”*. Sinto uma capacidade maior de doação, de doação espontânea e alegre aos outros. Uma doação de afeto, atenção, amizade, alegria e tranquilidade.

Minha saúde é ótima. Sinto pouca necessidade de comer, e se o faço com abundância ou frugalmente, pouca diferença me faz. Sinto-me saturado de energia, com vigor e disposição. No passado não era assim.

Aliás, com a meditação chegamos a nos identificar com a consciência, apenas consciência pura, sem pensarmos que somos um metro e alguma coisa de carne e ossos. A experiência diz: Não somos nossos pensamentos. Não somos nossa mente. Não somos o nosso corpo. Não somos a nossa personalidade. E é aí que algo mais surpreendente surge, quando a casca quebra, quando o rótulo é removido, quando a máscara cai. Um sentido de unidade com todas as coisas surge dessa experiência.

A própria experiência é uma experiência de unidade (WEIL, 1993), e é aqui que Merlin interromperá minha narrativa pela primeira vez neste capítulo, ensinando esse conceito ao futuro rei:

- A separação é apenas uma ilusão. Você parece estar separado de mim e das outras pessoas porque seu ego adota a perspectiva de que estamos todos isolados e sozinhos. Mas eu lhe garanto que se você pusesse seu ego de lado, você nos veria circundados por um campo infinito de luz, que é a consciência. Cada pensamento seu nasce num vasto oceano de luz e a ele retorna, junto com cada célula do seu corpo. Esse campo de consciência está em toda parte, uma ponte invisível para tudo o mais que existe.

“Portanto, não existe nada em você que não seja parte de todas as outras pessoas – exceto na visão do ego. Seu trabalho é transcender o ego e mergulhar no oceano universal de consciência.” (CHOPRA, 2005, p. 56).

O que Merlin fala no trecho acima pode ser ilustrado com o espírito poético de Rabindranath Tagore, Nobel de literatura, em seu *Gitanjali*¹⁰:

Luz, minha luz, a luz que enche o mundo, a luz que beija o olhar, a luz que
abrandava o coração!
Ah! a luz dança, meu amado, no centro da minha vida; a luz, meu amado,
tange as cordas do meu amor; abre-se o céu, precipita-se o vento, percorre a terra
uma risada.

¹⁰ Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1939, pp. 63-64.

As borboletas abrem as suas velas no oceano da luz. Lírios e jasmins
desabotoam na crista das ondas da luz.
Em cada nuvem, meu amado, a luz esmigalha-se em ouro, e despeja uma
profusão de pedrarias.
De folha em folha, meu amado, esparrama-se a alegria e um desmedido
prazer. A caudal do céu inundou as suas margens, e saltou a onda da felicidade.

RABINDRANATH TAGORE

Os pensamentos se tornam mais calmos, claros, e obedientes à sua vontade. Ou seja, você deixa de ser escravo da mente, passando a utilizá-la como um precioso instrumento.

Uma capacidade de raciocínio não-verbal e instantâneo advém a nós. No silêncio do lapso de um segundo raciocínios complexos são compreendidos, sem a necessidade de serem formulados com algum grande esforço intelectual.

Nesse ponto, lembro-me da frase célebre de Albert Einstein, identificando-me com ela: “Penso 99 vezes e nada descubro. **Deixo de pensar, mergulho no silêncio, e a verdade me é revelada**”.

Pensar, da forma como o conhecemos (como uma tagarelice mental) se torna desnecessário e optativo. No lugar, algo que não pode ser explicado pela mente, pois não temos parâmetros, em seu nível, para tecermos alguma comparação. Mas vou explicar isso comparando com uma forte claridade que dissolve todos os pensamentos e que toma o lugar deles dentro da mente. Uma paz imensa se estabelece daí.

Por algum motivo, as coisas ao meu redor começam a fluir com maior facilidade, em prol de meu benefício. Mas volto a dizer, vivo no planeta Terra e aqui ainda é um lugar de conflitos. E como todo ser humano que aqui habita, estou sujeito a essas instabilidades.

Mas principalmente minha relação com as pessoas melhorou muito. Aquela velha dualidade de aversão-atração que temos, automaticamente, ao vermos alguém, começou a ser substituída por um sentimento de compaixão que não distingue nome, forma, classe social, nível de escolaridade, etc. Não apenas minha experiência me levou a isso, mas parece ser essa uma característica básica de alguns dos benefícios da meditação:

Outro ganho a partir da prática da meditação vem a ser a aceitação da experiência com terceiros, sem a tendência de se identificar com ela ou ter aversão. Isso aumenta a capacidade de se expor por mais tempo a situações emocionalmente desagradáveis, como a ansiedade, sem a geração imediata de um conceito ou um comportamento de defesa. Psicologicamente, essas defesas são conhecidas como distração, ruminação, além da supressão tratada acima. Com tais defesas desativadas pela capacidade desenvolvida com a meditação de experimentar a realidade a partir da experiência direta do momento presente, as experiências passadas perdem a força condicionadora de um comportamento defensivo que tentaria evitar um determinado futuro. (RATO, 2011, p. 85).

Com a meditação, minha intuição se ampliou e ficou cada vez mais aguçada, apurada e assertiva.

Obviamente este ego aqui, chamado Yuri, ainda tem todas as dificuldades e limitações que um ego pode ter. Comete suas besteiras como todo ego o faz. Mas, de certo modo, na meditação eu pude descobrir algo além desse ego, algo que transcende essa noção de personalidade separada, algo significativamente mais interessante. Dessa forma, a identificação com o ego – e suas besteiras – começa a ficar menos consistente, apesar do ego ainda existir.

A prática da meditação introduz um espaço mental entre a consciência e seus objetos, desenvolvendo a atenção a esses conteúdos, interferindo na relação estímulo-resposta que configura respostas automáticas capazes de causar a regulação do comportamento e melhorando as relações interpessoais (BROWN; RYAN, CRESWELL, 2007). Esse espaço mental que permite à consciência perceber seus próprios conteúdos é tratado como mente livre por Krishnamurti (1964). Resulta no reconhecimento que a mente contém, mas não é idêntica aos seus conteúdos, em outras palavras, não somos o que pensamos, ou sentimos (HAYES, WILSON, 1994; NYDAHL, 2008) e, portanto, podemos agir sobre nossos pensamentos e sentimentos. O processo de regulação emocional denominado avaliação cognitiva passa a atuar a partir desse espaço. (RATO, 2011, p. 85).

Se eu conseguir uma namorada eu estarei feliz, mas se não conseguir, estarei feliz. Se conseguir muito dinheiro, estarei feliz, mas se não conseguir, estarei feliz. Se tiver algum status de importância social estarei feliz, mas se não tiver, estarei feliz. Se eu acertar, estarei feliz. Se eu errar, estarei feliz pela oportunidade de aprender com o erro. Passado e futuro já não têm tanto poder de me atormentar quanto costumavam ter no passado. Com minha experiência na meditação, aprendi a evitar os sofrimentos desnecessários e crescer com os inevitáveis.

Sintetizando tudo isso, posso dizer, sem pestanejar, que de muitos modos a minha vida melhorou após a insistência na prática da meditação.

Às vezes fico me perguntando como teria sido a minha vida se tivesse aprendido a meditar na escola, ao invés de passar mais de uma década da minha vida fazendo provas, ouvindo a professora falar, copiando a matéria da lousa e me estressando com a lição de casa.

Aliás, fico me perguntando o que seria da vida de muitas crianças se elas tivessem essa oportunidade de encontrar a meditação desde tenra idade.

Talvez alguém possa ler o meu relato e pensar: “Poxa vida, mas isso é difícil de conseguir, demora muito, exige esforço, e é só para ‘gente especial’”.

Grande mentira!

Quando, em minha pré-adolescência, eu lia os livros de grandes mestres de meditação procedia mentalmente da mesma forma: “Ah, isso é difícil, até mesmo impossível. Somente os monges conseguem atingir isso”.

Mas minha experiência serviu para desmistificar esse conceito.

Agitado, franzino, ansioso, assustado, tímido, sem controle da mente e das emoções, a meditação conseguiu me levar para a margem oposta.

Vendo a eficiência do processo meditativo, aplicado à minha própria experiência, pude ver o quanto natural é o processo e certos os benefícios.

Hoje posso dizer, tranquilamente, para qualquer pessoa: “Se eu consegui, você também consegue”.

Isso porque antes eu achava que o meu caso não tinha jeito. Nasci ansioso, morrerei

ansioso.

Esse discurso me enganou por muito tempo, mesmo porque é um discurso inerente à nossa sociedade e modelo de vida. Quando a atenção está constantemente voltada para “fora”, como garantir a sanidade dos elementos internos que compõem o indivíduo? Como promover seu equilíbrio mental? É por isso que não me espantam aqueles dados alarmantes sobre o *stress* citados nesta obra anteriormente.

E a experiência de todos aqueles que empregaram a meditação em suas vidas comprova a universalidade dos benefícios.

Professor José Hermógenes, pioneiro em medicina holística no Brasil, conceituado professor de Yoga, narra fatos semelhantes, mas no caso dele o emprego da prática ajudou-o não somente a mudar sua qualidade de vida, mas auxiliou-o a lidar com uma tuberculose que quase chegou a leva-lo ao óbito. Diz ele em um de seus livros, quando aborda não apenas a meditação, mas toda a abordagem holística em si:

“Essa multifrontalidade sinérgica aplicada em mim mesmo foi o que mais facilitou a cura não só da tuberculose, mas de suas sequelas, conforme descrevi. Tendo dado certo em mim, dará certo com todos que a pratiquem. Estou seguro. (HERMÓGENES, 2005, p. 83).

E essa certeza da eficiência surge em face de seus benefícios em pessoas comuns, como eu mesmo. Como o próprio professor Hermógenes, que antes de mudar de vida era tenente do exército, mais um “normótico” (segundo suas próprias palavras) assim como muitos. E eu também me incluo nessa lista.

Não somos monges, não somos ascetas, não somos iluminados. Mas, certamente, somos hoje muito felizes, satisfeitos em nossa própria condição existencial. Devemos muito disso à meditação.

Referências:

CHOPRA, Deepak. **O Caminho do Mago: vinte lições espirituais para você criar a vida que deseja.** Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

HERMÓGENES, José. **Saúde Plena com Yogaterapia**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.

RATO, Claudiah. **Meditação Laica Educacional: Para uma educação emocional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

TAGORE, Rabindranath. **Gitanjali**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

WEIL, Pierre. **Antologia do Êxtase**. Tradução de Patrícia Cenacchi. São Paulo: Palas Athena, 1993.