



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



**FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PROCESSOS GRUPAIS: uma experiência com
grupo de formação transpessoal**

RECIFE - PERNAMBUCO

2016

GILDETE RODRIGUES DOS SANTOS

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PROCESSOS GRUPAIS: uma experiência com grupo de formação transpessoal

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

RECIFE – PERNAMBUCO

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237f

Santos, Gildete Rodrigues dos.

Formação humana integral e processos grupais: uma experiência com grupo de formação transpessoal / Gildete Rodrigues dos Santos. – 2016.

171 f. ; 30 cm.

Orientador: Aurino Lima Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Formação humana. 2. Psicologia transpessoal. 3. Grupos de trabalho. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Aurino Lima. II. Título.

370.1 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-52)

GILDETE RODRIGUES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PROCESSOS GRUPAIS: UMA
EXPERIÊNCIA COM GRUPO DE FORMAÇÃO TRANSPESSOAL**

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

Aprovada em: 10/05/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico à minha mãe *Maria do Socorro Souza*, que sempre acreditou e praticou a espiritualidade como algo natural e me ensinou, com as suas atitudes, a buscar de forma constante me tornar mais humanizada.

Dedico também ao meu pai *Luiz Rodrigues do Nascimento*, de quem herdei a alegria gratuita e a coragem para buscar os sonhos.

Dedico ao universo, que nos oferece privilégios incontáveis que nem sempre somos capazes de reconhecer com humildade.

Dedico à vida, em cada momento de alegria ou dor, que se abriu para mim sempre em muitas oportunidades e alguns percalços que representaram possibilidades de me renovar.

Dedico à menina sonhadora que mora em mim desde sempre e que nunca aceitou os *sins* ou *nãos* como sentenças definitivas e que sempre avançou em busca de suas realizações, enfrentando as tempestades, desfrutando das brisas e cultivando “nichos” de felicidade para lidar com as lágrimas e manter sorrisos.

Enfim, dedico a todos os seres de raças, crenças, cores e linguagens que me encantam e me despertam a curiosidade para tentar compreendê-los de forma amorosa em suas singularidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, nas diversas formas que se manifesta no universo.

Agradeço ao meu orientador Aurino Ferreira, que se revelou para mim como exemplo de pessoa humanizada, me acolhendo de forma espontânea, se dispondo a me ensinar as lições mais preciosas, desde os protocolos da academia aos processos da vida humana. Pude sempre contar durante essa jornada com a sua habitual mansidão e suavidade, demonstrando sempre muita paciência e generosidade.

Agradeço à minha família, nas figuras dos meus companheiros de jornada mais íntimos Ivan Fernandes, Fillipe, Bruno e Lucas, pela compreensão e estímulo às minhas buscas e aventuras em todos os campos da vida.

Agradeço às amigas Aline, Anita, Cristiane, Betânia e Rossana, que escolheram gratuitamente permanecer na minha vida, me oferecendo afeto e compreensão incondicional.

Agradeço às minhas irmãs Gorette, Margarete e Maria, que torcem por mim e me apóiam no cotidiano mesmo sem, às vezes, compreenderem bem todas as escolhas que faço. Agradeço também aos sobrinhos queridos André, Guilherme, João Paulo, Nara, Paolo, Vítor.

Agradeço ao Instituto Federal da Paraíba, nas pessoas de Jocileide, Gerlane, Selma, Dantas, Silvia, Paola e toda a equipe multiprofissional, pelo apoio e compreensão das minhas ausências, pelo reconhecimento e valorização da minha contribuição nas atividades profissionais e reflexões pessoais.

Reconheço que ainda vou levar comigo uma sensação de que não estou agradecendo a todos que me proporcionaram realizar este trabalho, que de sonho se materializa agora no sentido mais físico, mas especialmente no sentido cognitivo e emocional de realização profissional e pessoal. Acredito que agradecer a todos os encontros surgidos na academia iria preencher todas as páginas dessa dissertação, mas preciso dizer que as mãos estendidas e os sorrisos amorosos foram uma constante nessa jornada, companheiros de vários contextos, de riso, choro, leituras, trocas, diálogos, escuta e abraços afetuosos.

Assim, listo em ordem alfabética os principais seres que tive o benefício de encontrar na academia, tentando não ser injusta, mas já sabendo que provavelmente serei. Desse modo, declaro a minha gratidão aos professores Clarissa, Janssen e Rosangela, aos professores do Núcleo em Educação e Espiritualidade Alexandre Freitas, Ferdinand Röhr, e Policarpo Júnior, aos parceiros de percurso acadêmico, **Emmanuelle Andrade**, Djailton, Juliana, Laila, Leonardo, Regina, Renata, Rodrigo, Sidney, Mariana, Oscar, Tâmara e **Tatiana Brasil**

registrando que cada um dos citados, ao seu modo e atendendo a minha busca por ajuda e compreensão, contribuiu de forma efetiva nesse processo.

Agradeço finalmente a todos servidores da secretaria do PPGEDU, ao pessoal da terceirizada, aos estudantes da graduação em pedagogia, participantes da pesquisa, e à professora Dayse por compartilhar o espaço acadêmico como campo de pesquisa.

*As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e
dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a
maior parte dos acontecimentos é inexprimível e
ocorre num espaço em que nenhuma palavra
nunca pisou.*

(Rainer Maria Rilke)

RESUMO

Este estudo buscou compreender a relação existente entre grupos, relações interpessoais e educação. Para esta intenção tomamos por base a teoria de formação humana integral, da psicologia transpessoal/integral e a teoria dos Quatro quadrantes do Kosmos, de Ken Wilber. Tais visões estão fundamentadas no reconhecimento da existência de várias dimensões humanas, da não dualidade corpo e mente e da ideia de interdependência entre os seres. Objetivamos de maneira geral compreender a influência da estratégia do Grupo de Formação Transpessoal no processo de formação humana integral de estudantes da graduação de pedagogia da UFPE. De modo mais específico, buscamos indicar as contribuições dos grupos de formação transpessoal no desenvolvimento de estudantes da graduação de pedagogia da UFPE, no que diz respeito às suas percepções sobre as relações intra e interpessoais no campo educacional. Deste modo, realizamos a partir da abordagem qualitativa, um processo de pesquisa-ação na modalidade de Grupos de Formação baseados na teoria do T-grupo de Kurt Lewin. Realizamos uma experiência formativa num curso de extensão oferecido a 24 estudantes da graduação em Pedagogia no Centro de Educação da UFPE. O processo da pesquisa-ação nesta proposta organizou-se a partir da realização de 15 encontros, com 4 horas de duração cada, perfazendo um total de 60 horas. As estratégias propostas foram experienciadas a partir de 3 momentos vivenciais espiralados que abordaram as técnicas transpessoais com atividades de Leituras, Diálogos, Vivências individuais e coletivas; Processos interativos grupais; Exercícios de meditação; Escrita de si; Escuta atenta. A busca de compreensão do fenômeno a partir das percepções dos estudantes sobre esta experiência foi obtida a partir dos questionários, entrevistas semiestruturadas, memória das aulas, observação participante e diário do pesquisador. A realização da intervenção denominada Grupos de Formação Transpessoal demonstrou, a partir dos resultados apontados a partir da percepção dos participantes, que houve deslocamentos subjetivos no sentido de compreensão e atuação profissional e pessoal voltada para a perspectiva da humanização. A participação na experiência formativa ofereceu indícios para a compreensão e busca de valorização das interações nos ambientes educativos, como uma possibilidade de ampliar o papel mobilizador dos relacionamentos para o ensino e aprendizagem. Desse modo, entendemos como uma reflexão que visa à quebra de paradigmas que alimentam a ideia da competitividade e a fragilidade de vínculos afetivos na academia. A primeira concepção fundamental surgida no trabalho consiste na compreensão de que a construção de um ser humano requer um olhar integral e abrangente sobre os seres e de que formar supõe ir além dos aspectos de escolarização. Pressupõe ainda a necessidade de estimular a busca pelo autoconhecimento, a abertura para o outro e a valorização da convivência grupal. A segunda concepção sugere a necessidade de se oferecer no ambiente acadêmico vivências e exercícios práticos com o intuito de criar e recriar vínculos sociais com disposições e mudanças de atitudes que visem ao estreitamento e manutenção de laços inter-humanos de solidariedade, compaixão, empatia e comunicação autêntica. Consideramos que a visão da abordagem integral/transpessoal sobre as relações intra e interpessoal demonstrou nessa experiência ser capaz de favorecer os processos de educação integral, pois o concebe no campo das relações humanas como um “lugar” de potencial e exploração para além das fronteiras da fragmentação, reducionismo e controle. Indicamos a importância da inclusão das temáticas comunicação, relação inter e intrapessoais na formação dos estudantes de pedagogia. Sugerimos a realização de pesquisas futuras que acompanhem o desenvolvimento longitudinal da apropriação das aprendizagens por parte dos participantes.

Palavras-chave: Grupos. Formação Humana Integral. Psicologia Transpessoal.

ABSTRACT

This study investigated the relationship between groups, interpersonal relationships and education. For this purpose we based in the theory of integral human formation, from transpersonal/integral psychology and the theory of the four quadrants of Kosmos from Ken Wilber. Such views are grounded on the recognition of various human dimensions, the body and mind non-duality and the idea of interdependence between beings. We aim in general to understand the influence of Transpersonal Training Group's strategy in the process of integral human formation of students of pedagogy degree at UFPE. More specifically we seek to indicate the contributions of transpersonal training groups in the development of UFPE pedagogy students, regarding their perceptions of the intra and interpersonal relationships in the educational field. Thus we conducted a qualitative approach of a process of research-action in Training Groups modality based on the theory of T-group from Kurt Lewin. We conducted a formative experience in an extension course offered to 24 graduate students in Pedagogy at UFPE Education Centre. The process of research-action in this proposal was organized by conducting 15 meetings, with a duration of 4 hours each, for a total of 60 hours. The proposed strategies were experienced from 3 experiential spiral moments which approached transpersonal techniques with readings activities, dialogues, individual and collective experiences; Group interactive processes; Meditation exercises; Writing about itself; Attentive listening. The search for phenomenon understanding from the perception of students about this experience was obtained from questionnaires, semi-structured interviews, memories from classes, participant observation and researcher's diary records. The course realization through an intervention proposal called Transpersonal Training Groups shows that, from the results indicated by the perception of the participants, there were subjective shifts towards comprehension and professional and personal practice to the perspective of humanization. Participation in the formative experience offered clues for understanding and searching for enhancement of interactions in educational environments, as a possibility to extend the mobilizing role of relationships for teaching and learning. Therefore we understand how a reflection that aims to break paradigms that feed the idea of competitiveness and the fragility of affective bonds in the academy. The first fundamental concept that emerged in this work is the comprehension that the construction of a human being requires a integral and comprehensive look at the beings, and that to educate presume to go beyond the aspects of education. Presupposes the need to stimulate the search for self-knowledge, the openness to one another, and the appreciation of group living. The second concept suggests the need to offer experience and practical exercises in the academic environment in order to create and recreate social ties with provisions and changes in attitudes which aim the narrowing and maintenance of solidarity inter-human bonds, compassion, empathy and authentic communication. We considered that the vision of integral/transpersonal approach to the intra and interpersonal relationships has shown to be able in that experience to be favourable to the integral education process, because conceives it in the field of human relations as a "place" of potential and exploration beyond the borders of fragmentation, reductionism and control. We indicate the importance to including the communication, interpersonal and intrapersonal relationship thematics in the formation of pedagogy students. We suggest conducting further research to accompany the longitudinal development of appropriation of learning by the participants.

Keywords: Groups. Integral Human Formation. Transpersonal psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os Quatro Quadrantes do Kosmos.....	55
Figura 2– O primeiro Encontro “Nós”.....	76
Figura 3 – O que eu trago para conviver.....	79
Figura 4 – Dinâmica Máscaras.....	84
Figura 5 – Expressão do Filme Dogville.....	91
Figura 6 – Expressão Mandalas Grupo.....	99
Figura 7– Expressão Mandalas 1.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estruturação da Pesquisa.....	67
Quadro 2 - Roteiro da Observação Participante.....	170

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OS PROCESSOS GRUPAIS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	26
2.1 PROCESSOS GRUPAIS NO CAMPO EDUCACIONAL	31
2.2 KURT LEWIN	39
2.2.1- T-groups ou Grupos de Formação	42
3 DA PSICOLOGIA TRANSPESSOAL À TEORIA INTEGRAL DE KEN WILBER - VOCAÇÃO PARA OS PROCESSOS GRUPAIS	47
3.1 A PSICOLOGIA TRANSPESSOAL NO CAMPO EDUCACIONAL	47
3.2 A TEORIA INTEGRAL DE KEN WILBER	53
4 METODOLOGIA.....	61
4.1 A PESQUISA EM PROCESSOS, FORMATOS E ABORDAGENS	61
4.1.1 A pesquisa-ação	62
4.1.1.1 A pesquisa-ação integral em ação: processo, participantes e instrumentos	65
4.1.1.2 A pesquisa participante: em busca de acompanhar e descrever a experiência com o Grupo de Formação Transpessoal (GFT) - Construção de dados: o campo, a trajetória e os momentos da pesquisa propriamente	66
4.2 SISTEMAS DE ANÁLISE DOS DADOS	70
5 RESULTADOS.....	72
5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO NO GRUPO DE FORMAÇÃO TRANSPESSOAL (GFT)	73
5.1.1 Eixo Temático – Vivenciando uma experiência formativa.....	75
5.1.1.1 A abertura para o outro nas aulas do GFT.....	75
5.1.1.2 Comunicação autêntica e Escuta Generosa.....	79
5.1.1.3 Empatia e Autoconhecimento no GFT	82

5.1.2 Eixo Temático – Processos Grupais numa Perspectiva Integral – Práticas Integrativas	85
5.1.2.1 <i>O ser humano Multidimensional – A dimensão Física</i>	85
5.1.2.2 <i>Práticas integrativas – A dança e o corpo</i>	86
5.1.2.3 <i>Práticas Integrativas - Vivências Intra e Interpessoal</i>	87
5.1.2.4 <i>Encontro suspenso (Dia do Professor)</i>	89
5.1.2.5 <i>Práticas Integrativas transpessoal/integral – O encontro com a sombra</i>	90
5.1.2.6 <i>A formação Integral numa perspectiva participativa</i>	92
5.1.3 Eixo Temático – A Escola, Violência e Multiculturalismo	93
5.1.3.1 <i>Tornar-se mais pessoa no ambiente acadêmico e social</i>	93
5.1.3.2 <i>Conflitos grupais e suas Relações com a Violência Escolar</i>	94
5.1.3.3 <i>Multiculturalismo - Diferentes e Semelhantes</i>	96
5.1.3.4 <i>Eu tu eu Isso – O diálogo para o nós</i>	97
5.1.3.5 <i>Mandala e Devolutiva da experiência com GFT aos participantes</i> ..	99
5.2 O GRUPO DE FORMAÇÃO TRANSPESSOAL NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA DA UFPE	101
5.2.1 Formação Humana Integral	102
5.2.2- Relações humanas no espaço acadêmico	106
5.2.3 A formação para além dos aspectos da escolarização	109
5.2.4 A formação como abertura para o outro	112
5.2.5 A formação para ampliar a percepção de si	114
5.2.6 Formação para a convivência grupal – o nós	116
5.2.7 - Formação para a atuação profissional humanizadora	118
5.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTRAPESSOAIS	122
5.3.1 Formação para o autoconhecimento	122
5.3.2 A experiência da percepção de si	125

5.3.3 A experiência da aceitação de si	126
5.4 PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	127
5.4.1 O grupo de formação transpessoal numa perspectiva dialógica	128
5.4.1.1 <i>O grupo de formação transpessoal – Numa perspectiva da Escuta Generosa</i>	131
5.4.1.2 <i>O grupo como espaço de surgimento e solução de conflitos</i>	132
5.4.1.3 <i>O grupo de formação Transpessoal numa perspectiva de Empatia</i>	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
ANEXO 1	147
ANEXO 2	149
ANEXO 3	151
ANEXO 4	153
ANEXO 5	154
ANEXO 6	155
ANEXO 7	156
APÊNDICE 1	159
APÊNDICE 2	167
APÊNDICE 3	168
APÊNDICE 4	169
APÊNDICE 5	169
APÊNDICE 6	170

1 INTRODUÇÃO

O Trabalho grupal como espaço de pesquisa dos processos de humanização compõe uma longa tradição nos estudos da Psicologia, que vai desde os trabalhos iniciais de Freud (1976) até os metódicos experimentos de Kurt Lewin (1989), os grupos de encontro de Carl Rogers (1978) e os grupos de crescimento Transpessoal (FERREIRA, 2012; FERREIRA, ESKINAZI, BEZERRA, 2009a, 2009b). Contudo, há ainda uma escassez de reflexões sobre estes processos no campo educacional.

Segundo Charlot (2005), educar é uma tarefa complexa e desafiadora. Consiste em formar o ser humano por meio de um triplo movimento: humanização, socialização e singularização. Assim, a tarefa educativa em seu primeiro movimento deveria preparar o estudante para que alcance o máximo possível de seu potencial humano; no segundo movimento forma-se no intuito de que ele torne-se parte da sociedade, e o último movimento trata de favorecer o processo de constituição subjetiva que implica o reconhecimento de si como ser único e original.

Para Kurt Lewin (1988), a percepção e a aprendizagem ocorrem no contexto de um campo grupal. Em suas experiências demonstrou que as dinâmicas grupais são processos capazes de encaminhar a formação de normas, a comunicação, cooperação e competição, distribuir poder e formar lideranças. No procedimento educativo, é no compartilhar em grupo e em diálogo que se aciona o conhecimento envolvendo os aspectos cognitivos e afetivos.

Há muito se discute a *crise de sentido do educativo*¹ (FREITAS 2010), a educação tem sido assim tema constante na pauta das discussões mundiais. As ideias, planos e modelos que perpassam os séculos de mudanças, sociais, políticas e econômicas são indicativos importantes dessa realidade. Tanto os diagnósticos urdidos quanto as propostas educativas assumem características próprias e passam a influenciar as concepções de educação, trazendo de forma recorrente e renovada a reflexão sobre quais são as formas e os fins do educar. No entanto, os planos e modelos surgidos demonstram estar sombreados pela proposta mercantilista, materializada em quase todos os segmentos da sociedade, determinando, conseqüentemente, processos educativos configurados a partir de modelos reducionistas, fragmentados e utilitários. Assim, esses processos demonstram serem insuficientes para

1 Referência feita sobre teoria de Berger e Luckmann (2004) sobre como os processos de modernização e secularização têm produzido uma crise de sentido, que vem afetando diretamente as instituições encarregadas de fornecer os padrões de experiência dos indivíduos, bem como a coesão intersubjetiva.

reconhecer a importância do sentido humanizador do educativo, que requer uma visão humana integral.

Segundo Röhr (2010), a formação humana integral considera a existência de dois momentos distintos na constituição do humano: o primeiro, a hominização como um processo natural de desenvolvimento biológico, em que se impõem as dimensões mais densas sobre as mais sutis; e o segundo, a formação humana ou humanização que representa realizar o trabalho árduo de fazer valer o lado mais sutil do ser humano, o espiritual. O lado espiritual seria assim a dimensão norteadora do processo de humanização.

Para reflexão sobre a ação pedagógica, Röhr (2010) informa que as dimensões biopsicosocioemocionais são equiparadas, pois todas devem estar bem cuidadas para poder permitir que a dimensão espiritual cumpra seu papel de guiar a nossa vida, adotando assim o conceito de integralidade, que reconhece a importância específica de cada dimensão básica. A dimensão espiritual ocupa assim um lugar central para a formação humana.

Autores como Vasconcelos (2006) e Alves (2001) destacam a importância de valorizar aspectos que visem promover a humanização nos processos educativos. Apontam como exemplo positivo uma escola de Portugal, que surpreende pela atitude de vivenciar uma educação em que é tratado como primordial o estímulo à criação de vínculos entre os participantes, uma escola onde a centralidade é o humano e as suas inter-relações.

A Ponte é uma escola em que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo. Lá, os alunos aprendem a ser pessoas e a verem os outros como pessoas [...] A competência básica dos professores que contratamos será o ser pessoa. Onde não existir uma pessoa, não será possível colocar um profissional professor. (VASCONCELOS, 2006, p.2)

Conforme Dourado (2009), na atualidade existe uma busca por explicitar e delimitar os indicadores da qualidade da educação e da escola, assim esta preocupação se faz presente nos discursos dos governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação. No entanto, o autor vem advertir a importância de ver a complexidade que envolve essa reflexão, visto que existem vários fatores que estão imbricados nessa questão:

[...] a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO, 2009, p. 202)

As relações sociais representariam assim o resultado macro das relações que o indivíduo estabelece com os contextos e das relações que for capaz de estabelecer consigo e com os outros nas interações em pares e em grupos. Apesar dos atores sociais trazerem reflexões sobre a escola e os documentos legais apresentarem orientações sobre a educação, com referenciais que indicam a importância das relações humanas como ponto primordial para a qualidade da educação e ampliação da aprendizagem, estas questões não são vivenciadas efetivamente no campo educacional.

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

Ampliando ainda mais as considerações da legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam a importância do cultivo da ética, solidariedade, construção de valores, atividades e habilidades, que não se limitam somente à área cognitiva e contemplam, inclusive, a dimensão espiritual, evidenciando a importância da vivência e da convivência no processo da educação, estabelecendo que além dos conteúdos o currículo deva contemplar:

[...] o reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada sócio-interativamente em sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência; [...] reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções, e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais. (BRASIL, 1998, p 87).

Mas a realidade do cotidiano escolar baseada na racionalidade técnica impõe aspectos mercadológicos ao currículo e às práticas educativas, evidenciando assim uma história diferente, pois, conforme Silva (2008), é necessário romper com algumas características do campo educacional estabelecidas na modernidade que estão fortemente baseadas no estímulo à competitividade. Tais fatos podem levar à desvalorização dos encontros dos grupos humanos e obscurecer o papel das interações para a formação dos seres. Assim, ao buscarmos estudos que considerem estes aspectos, constatamos a ausência de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e relacionais e a insuficiência de pesquisas relativas aos processos grupais como mobilizadores da aprendizagem na relação educativa.

Ao analisarmos a atual situação da educação, encontramos demonstrações de que as ações educativas estão, na maioria das vezes, atreladas e condicionadas apenas à valorização do cognitivo de maneira instrumental (WILBER, 2006; ROSSO, 2008; FERREIRA, 2010;

RÖHR, 2010). Somando-se a esse fato, a visão do educativo se opõe à percepção do humano em sua singularidade e também ao reconhecimento desta em suas múltiplas dimensões (RÖHR, 2010). Estas questões que buscamos problematizar, ao nosso ver, podem ser determinantes para manter negligências tais como a negação da importância das relações humanas para o ensino e a aprendizagem.

Em nossa trajetória, nos diversos espaços formativos em que atuamos, convivemos com as ambiguidades presentes em diferentes contextos educacionais. Estas oportunidades nos levaram a acreditar que evitar manter ilusões de que métodos milagrosos trariam soluções que abrangessem toda a complexidade que envolve o educar seria uma atitude razoável. Com essa consciência, pretendemos nos encaminhar nessa reflexão para estudar um dos aspectos do educativo representado pelas relações interpessoais. No entanto, algo que nos chamou atenção nas experiências educativas de que participamos foi a percepção de que, para além das questões de conteúdos e aspectos metodológicos, a convivência dos grupos de estudantes nos ambientes escolares, em salas de aulas, demonstra que existem pontos ainda não esclarecidos sobre os aspectos relacionais e suas possíveis implicações para a formação humana integral. De modo que:

[...] os relacionamentos entre os diversos atores da escola está pautado numa prática de pessoas que são, basicamente, representantes de cursos, disciplinas, instituições, ideologias e, donas de diplomas, mestrados, doutorados, prêmios. (FERNANDES, 2014, p. 36)

No entanto, a tarefa educativa em sua complexidade realiza-se de forma coletiva (SILVA, 2008). Estão incluídas, naturalmente, as subjetividades individuais presentes nas relações sociais vivenciadas nos grupos de estudantes. Os encontros desses grupos nas salas de aulas ocorrem diariamente e provocam interações constantes, permeadas por competição, desejo, alegria, raiva, medo, conflitos e negação de si e do outro. Consideramos importante compreender quais os desafios e possibilidades estão presentes nesse campo.

A nossa motivação surge de mais de vinte anos como educadora em instituições formais. Durante esse tempo participamos nos níveis de ensino da educação básica à educação superior, como docente, coordenadora pedagógica, bem como realizando outras tarefas que envolvem a reflexão sobre o educativo.

Em nosso caminho profissional, desenvolvemos um trabalho de “Integração” na Universidade de Pernambuco, de 2006 a 2012, onde realizamos exercícios e vivências de interações grupais com os estudantes iniciantes na pós-graduação. A demanda por essa atividade surgiu para atender à solicitação da coordenação, que identificava uma dificuldade

de trabalho dos professores com os alunos iniciantes dos cursos de pós-graduação. Estes cursos, em seu desenvolvimento, requerem que os estudantes desenvolvam atividades educativas em subgrupos ou equipes. Foi constatado pela coordenação dos cursos que havia resistências naturais e entraves entre os participantes que poderiam vir a comprometer o resultado e o tempo da aprendizagem.

Percebia-se, na ocasião, um aumento de reclamações e cobranças excessivas à secretaria pelos estudantes e também queixas constantes em relação aos problemas de convivência em grupo. Também foi informado que os professores encontravam dificuldade para realizar as atividades em grupo com os estudantes, ocasionando transtornos, insatisfação e cobranças constantes à coordenação. Desde então o trabalho vem sendo realizado, sistematicamente, com cada nova turma que ingresse no centro de pós-graduação desta universidade.

A experiência da integração encaminhada com os estudantes da pós-graduação ocorreu no início dos cursos, com atividades planejadas com a intenção de vivenciar momentos que envolvessem as perspectivas de encontros consigo, com os outros e com o grande grupo. As turmas tinham em média 45 alunos, que durante 3 horas participaram de algumas vivências previamente delineadas com o objetivo definido de estimular as interações e promover melhoria do entrosamento, da comunicação e da convivência entre os participantes da turma. A realização do momento interativo na pós-graduação parece abrir espaço para vivências favoráveis a uma construção interativa das relações interpessoais, facilitando a comunicação e a empatia, sendo, portanto, um dispositivo de formação humana que produz relações mais humanizantes e busca romper com a ideia dominante de que os fins últimos da educação seriam, meramente, a adequação à lógica do mercado.

A partir do trabalho com os processos interativos, percebemos também indicações de um maior estímulo à criação de vínculos e sensação de pertencimento por parte dos participantes. Registramos demonstração de maior comprometimento com o bem comum, diminuição das reclamações e exigências desproporcionais, assim como tivemos uma maior facilidade no desenvolvimento de atividades em grupo e manifestações de novos modos de ser pelos participantes.

Constatamos durante o trabalho com os processos interativos com os grupos, realizado com os estudantes na pós-graduação da Universidade de Pernambuco (UPE), indicações de que para os participantes “temos desejos conflitantes de estreitar laços, mas, ao mesmo tempo, mantê-los frouxos” (BAUMAN, 2010, p. 8). A partir desta constatação, que

aponta para uma fragilidade das relações humanas, entendemos que os laços afetivos precisam ser urgentemente criados, recriados, resgatados e mantidos no campo educacional.

São essas considerações descritas até aqui, a partir da nossa experiência com os grupos na pós-graduação, que nos encaminharam a buscar estudar os relacionamentos dos grupos na formação de professores, em pedagogia. Surge o desejo de ampliar essa reflexão que se configura na possibilidade de desenvolver a investigação sobre uma educação que tenha como meta a formação humana integral. Visto que consideramos também como significativo e motivador para realizarmos este estudo uma relação com as leituras e reflexões sobre a formação humana que vivenciamos a partir dos diálogos nas aulas da disciplina Educação Transpessoal no Núcleo de Espiritualidade na Universidade Federal de Pernambuco, que nos ofereceu indícios de que esta temática da formação humana integral nos mobiliza, surge também a compreensão de que, de fato, a educação efetiva ocorre invariavelmente nas relações, e é neste sentido que questionamos: Há espaço na educação, no ensino superior, para construção de relações efetivamente humanizantes? Seria possível uma formação humana que incluísse estratégias capazes de favorecer a melhoria da comunicação e das relações inter e intrapessoais? O processo de grupos de formação transpessoal realizados com os estudantes da graduação em pedagogia poderia representar uma possibilidade de encaminhar a construção de vínculos afetivos e comunicacionais mais intensos?

Portanto, consideramos pertinente problematizar a educação que está posta, indagando que outro “olhar” podemos vislumbrar para o educativo (FREITAS, 2011). Nesse sentido buscamos a reflexão da formação como ação humanizadora e promotora de relações mais positivas de convivência e aprendizagem, propostas nas ideias do trabalho grupal de Kurt Lewin (1946).

Acreditamos assim que, numa reflexão sobre grupos e educação, os aspectos até aqui apresentados são importantes para tentar compreender os desafios que se apresentam ao campo social e educacional da atualidade. Entre estes podemos indicar como exemplos a exclusão social, as desistências escolares, a desmotivação para aprender, a violência entre os pares, o adoecimento dos docentes, entre tantos outros problemas que para as considerações trazidas pela visão da formação humana integral precisam ser cuidadosamente repensadas em relação ao propósito de educar.

Encaminhar essa discussão num estudo sobre processos grupais e a sua importância para os processos educativos nos coloca diante do paradigma cartesiano², que naturalmente repercute também na forma limitante e fragmentada como as relações humanas são tratadas no campo educativo, pois para alguns teóricos a crença absoluta no cognitivo, baseada na valorização máxima da racionalidade técnica e instrumental, é vista como a única força mobilizadora dos processos de aprendizagem. Tais pressupostos são capazes de desconsiderar a importância de outros aspectos do humano nesse campo e possivelmente ignorar as relações inter e intrapessoais como promotoras ou inibidoras do desenvolvimento humano.

Para pensar os caminhos a serem percorridos nessa pesquisa, em busca de compreender a relação existente entre grupos, relações intra e interpessoais e educação, consideraremos nesse estudo a teoria de formação humana integral (RODRIGUES, 2001; RÖHR, 2010) e dos Quatro quadrantes do Kosmos de Wilber (2011). Estas visões estão fundamentadas no reconhecimento da existência de várias dimensões humanas, da não dualidade corpo e mente e da ideia de interdependência entre os seres, conceitos que, ao nosso ver, são indispensáveis para se pensar o desenvolvimento do Ser em sua complexidade.

Para pensar a teoria do Ser integral a partir dos Quatro quadrantes do Kosmos³, Wilber (2007) afirma que os quadrantes inferiores são os que representam a coletividade humana em seus aspectos interiores e exteriores, incluindo as suas visões de mundo e as formas de conviver, perspectiva que surge para nós como uma tentativa de visualizar o fenômeno humano por quatro ângulos, através do *Eu, Nós, Isto, Istos*, que se referem aos *aspectos subjetivo, intersubjetivo, objetivo e interobjetivo* do fenômeno humano. O nosso estudo privilegia a reflexão a partir dos quadrantes Eu e o Nós, para pensar os relacionamentos humanos na educação formal. Trata-se, portanto, de uma visão também interessada em refletir sobre a importância dos relacionamentos e o papel das relações intra e interpessoais para a convivência do humano em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Buscamos, portanto, nesse trabalho, sob a concepção dos Quatro quadrantes, identificar que outras possibilidades de compreensão do educativo em suas complexidades e experiências cotidianas se manifestam numa experiência com grupos.

2 Oriundo do nome do filósofo francês Descartes, refere-se à forma de considerar um fenômeno ou um conceito, isolando-os do cenário geral em que aparecem. Que confia de modo irrestrito e exclusivo na capacidade cognitiva da razão, mas limitando-a às explicações mecânicas, simplificadoras, que são inadequadas à compreensão da realidade como um todo. (Dicionário Informal)

3 Kosmos: A palavra deriva do termo grego κόσμος (kosmos), que literalmente significa "bem ordenado" ou "ornamentado" e metaforicamente "mundo", e é contrária ao conceito de caos (feio ou desordenado).

A partir do diagnóstico sobre as relações e vínculos frágeis estabelecidos no campo educacional, pretendemos ampliar a discussão sobre processos grupais e formação humana considerando a busca da integralidade do humano e reconhecimento da multidimensionalidade do Ser (WILBER, 2001), da não dualidade entre mente e corpo e da interdependência entre os seres proposta pela psicologia transpessoal (FERREIRA, 2005, 2007, 2011); (FEREIRA, BRANDÃO, MENEZES, 2005); (CORTRIGHT, KANH, HESS, 2004); (GROF, 2010); (GEORGE, REGNIER, FERREIRA, 2011); (WEILL 1995). Amparamo-nos ainda nas descobertas de Kurt Lewin (1956) sobre as potencialidades dos processos grupais para o desenvolvimento do humano para encaminharmos a discussão entre processos grupais e formação humana integral.

De modo geral, este estudo sobre os grupos e educação foi pensado com a intenção de refletir sobre possibilidades que auxiliem a dirigir outros olhares para o educativo (FREITAS, 2010). Empreendemos, portanto, uma visão que deseja ultrapassar o paradigma cartesiano, considerado aqui como problemático, por encaminhar de forma limitante as relações no campo educacional, renegando e conseqüentemente enfraquecendo as possibilidades dessas inter-relações para pensar a formação do humano.

O nosso propósito se incorpora e se fortalece na medida em que o sentido das vivências com os grupos e as reflexões trazidas pelas teorias da formação humana integral e da psicologia transpessoal despontam como uma possível forma de “re-ver” o educar e o conviver em relação efetiva e afetiva para o aprender a ser e viver juntos (DELORS, 2003). Consideramos que o sentido de vivenciar relações humanas mais positivas e estreitar laços inter e intrapessoais passa pela intenção da transpessoalidade e integralidade do ser. Nesta perspectiva, compreendemos os processos grupais como sementes que tendem a germinar novas possibilidades de perceber o outro e a si mesmo para motivá-los à integração.

Ao considerarmos alternativas para estabelecer uma relação com a formação humana, escolhemos a modalidade de processos grupais denominado de ⁴Grupos de Formação ou T-grupo (*Training Group*)⁵ a partir dos estudos de Kurt Lewin, como uma

4 Esclarecemos que na literatura sobre os grupos nos trabalhos de Kurt Lewin aparece os termos em inglês Training Group ou T-group, que numa tradução literal seria Grupo de Treinamento. Mas, ao avançarmos nas leituras sobre o tema, encontramos em Mailhiot (2000) e Ferreira (2011) a modalidade de trabalho apresentado como Grupos de Formação, pois para aquele os termos Grupo de Treinamento não fariam jus às intenções e contribuições valiosas trazidas por Lewin em seus estudos com os grupos. Assim concordamos e adotamos também os termos de Grupos de Formação.

5 O t-group tem por objetivo a modificação da conduta individual através da transformação do comportamento de grupo; é provavelmente através da participação emocional, de fenômenos de natureza psicanalítica, assim como mecanismos de transferência de aprendizagem, que se operam as mudanças

possibilidade de encaminhar a formação humana dentro da perspectiva teórica da transpessoalidade/integralidade proposta por Ken Wilber. Os grupos de formação transpessoal (GFT) são uma modalidade de grupo de sensibilização (MOSCOVICI, 2002), que tomam a formação a partir de um olhar integral e multidimensional.

Ao buscarmos estudos sobre como nos relacionamos na sociedade atual, encontramos nas teorias de Bauman (2011) a ideia de que: vivemos em tempos de laços esgarçados e de relações frágeis, em que os jovens se “relacionam” via redes sociais e em muitos casos distanciados das possibilidades e riscos que envolvem o contato. Tais relações se dão essencialmente a partir de encontros fragmentados e de curta duração. Sendo assim, nos parece que são na maioria das vezes uma opção pela não-relação, um caminho de manter-se protegido frente ao desamparo que a presença/ausência do outro nos impõe.

Pela superficialidade com que tais “relacionamentos” ocorrem, indicam, se muito, um estar conectado, mas trata-se na verdade de um provável isolamento em “rede”. O sentido deste tipo de relação, ainda conforme o autor, é o de estar conectado, que neste caso substitui o termo relacionamento. Muito embora entendemos que esta “conexão”, que na origem e significado da própria expressão poderia representar algo profundo como ligação, união, neste caso não têm a presença do vínculo e sim do estar conectado e poder desconectar quando convêm, sem os entraves e desconfortos, e também os prazeres e as alegrias possíveis de um relacionamento “real”.

Para Moscovici (2002), a busca do autoconhecimento e a percepção do outro e de si, em interação e integração constante, são estimuladas a partir das vivências realizadas em grupo. Segundo Pierre Weil (2002 p, 13), em relação aos processos grupais, “a intenção é a de desenvolver relações humanas que atinjam o nível das atitudes e de condutas individuais, e não apenas o das opiniões.” Buscamos a partir de uma percepção da educação, como possibilidade de desenvolver uma formação humana, a capacidade de reconhecer a si e ao mundo numa relação de interdependência (WILBER, 2002). Neste sentido, “Amparamo-nos num enfoque transpessoal, que visa a, antes de tudo, superar as visões dualistas – corpo versus mente, sujeito versus objeto” (FERREIRA, 2011, p.25).

individuais, partindo de mudanças de conduta de grupo; podem também realizar modificações da conduta individual, partindo da identificação com outros indivíduos de grupo, através da tomada de consciência de aspectos da personalidade até então desconhecidos ou da aquisição da autonomia real. (WEILL, 2002, p. 13)

Ao trazermos a discussão sobre o sentido da formação humana integral, entendemos que esta abrange a necessidade da promoção de autoconhecimento e abertura para o outro, como indicativo gerador de relações mais positivas e conseqüentemente mais construtivas. Neste sentido, formar pessoas requer desenvolver a humanização que inclui os aspectos transpessoais e da integralidade do ser (WILBER, 2002).

Na ocasião da delimitação de campo de pesquisa para pensar as categorias grupos e educação, realizamos nos anos de 2013/2014, busca de estudos que trouxessem a temática de processos grupais associados à reflexão sobre formação humana integral na educação. Registramos que até o presente momento, ainda há um número limitado de pesquisas nessas áreas, sendo raros os estudos encontrados que tratem especificamente de processos grupais e educação nesta perspectiva da formação humana integral conforme detalhamos abaixo.

Numa busca inicial em Periódicos da Capes dos trabalhos realizados nos últimos vinte anos e utilizando os descritores: *grupos*; *formação humana integral*; *transpessoal*; encontramos um total de 224 trabalhos. Em relação direta aos descritores grupos e processos grupais, percebemos que a maioria dos trabalhos encontrados estava associada à discussão sobre grupos nas áreas de saúde coletiva, enfermagem, administração. Apenas 4 destes anunciam diretamente, já nos títulos, que estão relacionados às categorias grupos e educação. O primeiro estudo intitulado “*Grupos de Aprendizagem de Física e seus aspectos subjetivos*” (BARROS; VILLANI, 2004), apresenta o relato de uma oficina que buscou elaborar discussão sobre a formação de professores, na perspectiva de oferecer possibilidade de trabalhos em grupos com os estudantes na disciplina de física, o título “*Envolvimento com Jovens em Processos Grupais da Educação Ambiental*” (COATI, 2006) foi proposto com uma intervenção sobre processos educacionais que visam incrementar as ações individuais e coletivas para preservação ambiental. “*Grupo de adolescentes na escola*” (ARAÚJO; ROCHA; ARMOND, 2008), apresenta a discussão sobre a percepção dos estudantes em seus relacionamentos a partir da modalidade denominada de grupo operativo, ainda cabe citar um último trabalho encontrado intitulado “*Processos grupais e a educação de jovens e adultos*” (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009) que a partir da estratégia de grupos operativos buscou apontar diretrizes metodológicas para educadores.

Considerando o quadro que foi até agora explicitado, decidimos aprofundar um estudo a partir desta temática de grupos em processos grupais na modalidade de Grupos de Formação Transpessoal (t-grupo transpessoal), numa busca pela reflexão da formação humana integral. Neste sentido, trabalhamos a partir das seguintes questões de pesquisa: Como a

aplicação da modalidade de Grupos de Formação transpessoal poderá encaminhar processos de formação humana integral? Quais os desafios e contribuições presentes neste processo?

Neste sentido objetivamos de maneira **GERAL** compreender a influência da estratégia do Grupo de Formação Transpessoal no processo de formação humana integral de estudantes da graduação de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. De modo mais **ESPECÍFICO**, buscamos indicar as contribuições do Grupo de Formação transpessoal na formação de estudantes da graduação de pedagogia da UFPE, no que diz respeito às suas percepções sobre as relações intra e interpessoais no campo educacional e apresentar as compreensões dos alunos a respeito das experiências educativas vividas no curso de extensão, no intuito de apresentar contribuições para o campo educacional.

Em relação ao percurso de escrita deste trabalho, apresentamos no primeiro capítulo a tentativa de situar o leitor e oferecer uma visão geral do campo e intenções de pesquisa. Assim, fazemos uma contextualização da tríade educação, processos grupais e formação humana integral. Nessa perspectiva, iniciamos com a instauração da problemática e do seu surgimento no campo educacional. Considerando sempre uma atitude interrogativa, buscamos apontar como estas questões emergiram da experiência em foco, especialmente aquelas que envolviam a busca de superação das múltiplas divisões que acompanham o processo formativo.

No capítulo seguinte, apresentamos um dos mapas teóricos que vão subsidiar a nossa pesquisa, visando contemplar os principais conceitos da teoria da Formação Humana Integral e Processos Grupais, e também com o intuito de esclarecer a base de desenvolvimento desse trabalho, que foi realizado em consonância com essa teoria numa tentativa de reflexão da problemática da educação e os processos grupais fundamentados na fragmentação, redução e alienação da visão integral. Este legado, trazido desde o período moderno, é capaz de dar pistas para compreensão de como chegamos a ser praticamente desconhecedores do papel das interações e suas implicações para a formação humana. Em seguida, apresentamos a teoria sobre os grupos e experiências dos processos grupais no campo educacional. Apontamos ainda o surgimento da teoria dos grupos de Kurt Lewin e a importância da sua contribuição para pensarmos os grupos em formação. Assim, tendo a humanização como nossa direção educativa, buscamos usar as lentes dos fundamentos da educação como formação humana integral.

Apontamos no terceiro capítulo alguns dos principais fundamentos da abordagem transpessoal. Esta teoria surge aqui como elemento central das reflexões que embasaram as

práticas vivenciadas na experiência realizada. Ainda nesse capítulo, apresentamos três experiências da aplicação da psicologia transpessoal no campo educacional, que vimos como oportunidade de ampliar a reflexão e buscar inspiração para a realização do trabalho de intervenção com os estudantes da graduação em pedagogia da UFPE. Ademais, desenvolvemos a teoria integral de Ken Wilber e as concepções dos quatro quadrantes do Kosmos que embasam a visão da integralidade que escolhemos para esta pesquisa-ação.

No próximo capítulo, desenvolvemos a metodologia e apontamos a relevância do estudo para a educação. Esta parte contempla ainda a apresentação dos participantes, os instrumentos da pesquisa e a organização do curso *Grupos de Formação Transpessoal*. Explicitamos ainda os fundamentos das metodologias utilizadas na pesquisa, e indicamos os instrumentos da observação participante, tais como questionários, entrevistas e demais documentos empregados para o alcance dos objetivos. Também sistematizamos quais as atividades e procedimentos.

No capítulo cinco apresentamos os resultados obtidos na experiência de pesquisa-ação e observação participante, além da análise e diálogos tecidos com os teóricos da área. Indicamos ainda, nesta parte, as unidades de registros elencadas através da interação com os discursos dos participantes do curso. Compõe ainda este capítulo as reflexões teóricas emergidas na experiência sobre as relações intra e interpessoal na abordagem transpessoal/integral de Ken Wilber, na intenção de exploração do fenômeno a partir dos Quatro Quadrantes do Kosmos e apresentação das possíveis contribuições dessa teoria para a formação humana integral.

Finalizando a dissertação, apresentamos as considerações finais, onde tecemos comentários, à guisa de reflexões, que representam possíveis indícios para uma compreensão que aponte para uma pedagogia direcionada à integralidade da formação humana. Finalmente, indicamos os limites e desafios encontrados na experiência, que buscou o desenvolvimento baseado numa visão da integralidade na formação de professores na graduação em Pedagogia da UFPE.

2 OS PROCESSOS GRUPAIS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O pensamento pedagógico, ao longo da sua história, encontrou dois caminhos principais para determinar a meta da formação humana. O caminho mais comum é caracterizar uma das dimensões do ser humano como essencial e determinante de todas as outras. [...] Encontramos também o outro caminho, em que não se privilegia de antemão uma dimensão do humano como supremo, mas procura ver na integralidade das dimensões a meta da formação humana.

(RÖHR, 2006, p. 2)

Conforme Severino (2006), a educação como formação humana é algo mais do que um projeto institucional ou instrucional, é a humanização propriamente dita, visto que o homem não nascendo pronto busca uma condição de tornar-se mais humano. Assim:

A idéia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. (SEVERINO, 2006, p.621)

O autor refere-se assim à educação como formação humana e chama à atenção para a reflexão sobre a educação para além da qualificação técnica propagada na contemporaneidade. Indica que o que está em pauta é a *Bildung*, a *Paidéia*, a busca pela formação de uma personalidade integral, um investimento na relação pedagógica pessoal e também na relação social coletiva.

Ainda em Severino (2006), encontramos considerações sobre como a concepção da formação humana foi sendo alterada em períodos histórico-teóricos. Na antiguidade grega e medievalidade ocidental a formação buscava o aprimoramento do homem, a concepção da ética representava a matriz da formação humana, o ser ético era a finalidade última da educação. Para a modernidade, o paradigma sustentado como papel da educação era o de inserção do indivíduo na sociedade e a política era a base da formação. Na atualidade, segundo o autor, a formação vem sendo pensada como uma formação cultural, que representa uma síntese superadora das duas perspectivas anteriores.

Sem perder as imprescindíveis referências éticas e políticas, mais que se afirmar como processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo. (SEVERINO, 2006, p.622)

Desse modo, a formação humana é considerada no sentido de educar os seres humanos para a vida individual e coletiva, promovida pela possibilidade de encontrar-se de forma efetiva consigo e com os outros. Etimologicamente falando, encontramos em alguns dicionários, a palavra 'Educar' vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, preparar o indivíduo para o mundo e conseqüentemente para a vida social.

A visão integral propõe resgatar o sentido do educativo para o desenvolvimento do humano. Sendo assim, o conceito de formação humana, que trazemos aqui, está atrelado ao uso desta como um sinônimo do educar. A reflexão sobre a formação humana integral e o seu modo de realização envolve a existência de dois momentos distintos (RÖHR, 2010): o primeiro, chamado de hominização, sendo representado pelo autor como um processo natural relativo ao desenvolvimento biológico e, o outro segundo momento, é a humanização que implica o tornar-se humano, e, formado a partir do reconhecimento do ser em suas dimensões.

Assim, a formação humana integral está baseada numa visão multidimensional do humano. Para fundamentar essa teoria, o autor informa que o ser humano possui cinco dimensões que são: a dimensão física, a mental, a emocional, a sensorial e a espiritual. A hominização seria o processo em que as dimensões mais densas se impõem sobre as mais sutis, já o segundo momento, a humanização, é referido como aquele que trata da formação humana como educação num sentido amplo. Dessa maneira, o processo humanizador é aquele que representa o trabalho árduo de fazer valer o lado mais sutil do ser humano, o espiritual. O lado espiritual, seria assim, a dimensão norteadora do processo de humanização ou educação, que encaminha a formação auxiliando ao reconhecimento do Ser.

Ao considerarmos a educação como formação humana, sendo algo que abarca o desenvolvimento do homem em toda a sua abrangência, localizamos em Rodrigues (2001) o argumento de que essa formação deverá incluir aspectos de acesso a conhecimentos e habilidades. No entanto, não é possível tomar a parte pelo todo, esclarecendo que, além desses aspectos, há outros também importantes. Assim, o conhecer e o saber fazer não devem ser confundidos com a totalidade do processo educativo. São questões que, para a formação

humana integral, se refletem no reconhecer o Ser multidimensional que consideramos neste trabalho.

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

Ampliando ainda mais o debate sobre a formação humana integral nas dimensões básicas e as contribuições destas para a reflexão pedagógica, Röhr (2013) esclarece que o reconhecimento das múltiplas dimensões do humano evitaria a adesão a propostas reducionistas na educação. Aponta ainda exemplos claros sobre o papel e o cuidado que devemos ter com cada dimensão e os resultados desastrosos de negligenciá-las. Assim, para a dimensão física ou biológica aponta aspectos relacionados aos cuidados com a saúde, aí presentes as condições alimentares, exercícios físicos, espaços de moradia e escola, sendo questões que merecem uma reflexão pedagógica. Para a dimensão sensorial aponta a importância de uma educação para se fazer um bom uso dos nossos sentidos. Já a dimensão emocional é considerada por ele como a que requer maior investimento da reflexão pedagógica. Pois:

Dificuldades de atenção, concentração e motivação, estados de insegurança que podem ser convertidos em tentativas de dominação, atitudes de agressão e ausência de sentimentos em relação aos outros são problemas dos quais os nossos educadores mais se queixam e menos sabem solucionar. (RÖHR, 2013, p. 142)

Assim, todas as dimensões devem ser valorizadas e consideradas nas relações de convivência e aprendizagem. A dimensão emocional não cuidada poderá contribuir para a fragilidade dos vínculos afetivos. A não percepção de si e do outro como mutuamente afetados pelos relacionamentos interpessoais acarretaria, além desses problemas já citados, variados conflitos entre os grupos de humanos.

A multidimensionalidade é explicada, de forma esclarecedora, por Röhr (2010) na proposição da existência das dimensões básicas. A dimensão física ou corpórea é representada pelo corpo biológico; a dimensão sensorial que é por onde experimentamos o mundo pelos sentidos de tato, olfato, paladar, audição; a dimensão emocional está atrelada a representação dos nossos estados emocionais de alegria a tristeza e demais emoções comuns ao humano. Já a dimensão mental inclui os aspectos cognitivos e também memória, imaginação, intuição.

Estas são as dimensões apontadas pelo autor como as dimensões imanentes. Quanto à dimensão espiritual ela surge do comprometimento incondicional com valores éticos, é transcendente e ocupa um lugar central para a formação humana/processo educativo.

Além das dimensões básicas acima descritas, o autor apresenta também dimensões temático-transversais que inclui a dimensão relacional-social. Tais dimensões representam aspectos que consideramos como significativos ao nosso estudo com os grupos em processos interativos. A dimensão relacional-social é exemplificada pelo autor a partir dos estudos de Martin Buber, usando para descrever os aspectos imanentes dessa dimensão, baseados no EU-ISSO em oposição aos aspectos de relacionamentos que buscam a transcendência, que seria baseada numa relação EU-TU que nessa perspectiva seriam abandonadas as características de objeto. Essas são considerações que vão ao encontro das nossas intenções de reflexão sobre a importância dos relacionamentos humanos vivenciados pelos grupos de formação de professores.

Em Paulo Freire (2000), encontramos a consideração de que a dimensão mais essencial do humano é a sua capacidade de, a partir do diálogo e em relação, ser capaz de criar e inventar o mundo. Conforme este autor, fazer cultura seria a capacidade do homem através de seus atos de criação, recriação e decisão, humanizar a realidade.

Santiago (2010), enquanto aponta elementos que podem verdadeiramente contribuir com a formação humana baseada na teoria de Buber, sobre o sentido do educativo, conclui que o verdadeiro trabalho formativo seria o de conduzir o homem a uma vivência autêntica, que crie possibilidades de interligá-lo ao mundo como, por exemplo, ser capaz de uma defesa incondicional da solidariedade e do vínculo entre humanos para uma vida em coletividade.

Numa observação sobre as relações humanas, aspectos que entendemos como próximos da compreensão da dimensão *relacional-social* (Röhr 2013), pois, encontramos em (Moscovici 1997) a afirmação sobre a impossibilidade de processos unilaterais na interação humana: tudo que sobrevém no relacionamento interpessoal envolve duas fontes: eu e o outro. Acrescenta que as relações interpessoais decorrem dessa interação existente entre dois ou mais seres humanos em muitas atividades sociais e envolvem geralmente tarefas e sentimentos. Pontua que os sentimentos e as emoções despertados no contato com o outro podem influenciar positivamente ou negativamente as relações sociais. Essas relações podem ser influenciadas por uma série de circunstâncias que podem comprometer a qualidade das mesmas.

Na dinâmica da sala de aula, pode-se observar que alguns alunos são mais aceitos que outros, e que geralmente esses são os que demonstram grande número de competências cognitivas e sociais, o que pode resultar em comportamentos mais amigáveis e afetuosos, além de formas mais eficazes de interação. (MARTINELLI; SCHIAVONI, 2009, p.328.)

Conhecer-se, saber aceitar a si e ao outro como singulares seriam oportunidades geradas na convivência grupal para a ampliação das competências cognitivas e sociais.

Para Freitas (2010), a formação humana passa pela possibilidade de elaboração do *cuidado de si*, considerando, assim, a educação voltada para a manutenção ou modificação de si mesmo, enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações.

Não se trata de tarefas e atividades em que se medem simplesmente a quantidade de saberes aprendidos. A educação é, antes, o que produzindo formas de experiência de si conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo. (FREITAS, 2010, p. 75-76)

Desse modo, o cuidado de si constituiria o princípio basilar de toda a conduta pedagógica. Visto que:

Nas circunstâncias de um cotidiano carregado de ambivalências, onde a crença na possibilidade caminha lado a lado com a frustração e o descontentamento, o cuidado de si pode permitir repensar as regras que tem governado as relações entre os sujeitos da educação. (FREITAS 2010, p. 76).

De acordo com MORIN (2000), até a metade do século XX a maior parte das ciências obedecia ao princípio da redução, ou seja, limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, fragmentando os processos de aprendizagem. Este autor propõe em sua teoria a “desfragmentação”, que seria um processo de aprendizagem baseado na complexidade, transdisciplinaridade e contextualização dos saberes, pois para Morin, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes. Assim, a não percepção de modo global provoca um enfraquecimento da responsabilidade, “cada um se responsabiliza apenas pela sua tarefa específica, especializada e também ocorre enfraquecimento da solidariedade dos vínculos com os outros compatriotas.” (MORIN, 2000, p. 38-41)

A teoria da formação humana integral, oferece uma reflexão para os educadores sobre a importância de estes estarem imbuídos de buscar uma educação para além dos aspectos mercadológicos e de profissionalização. Uma formação voltada para a humanização e baseada no reconhecimento do ambiente acadêmico, como lugar do viver humano, e que, como tal, carrega as potencialidades e fragilidades presentes nessa convivência. Por esta razão, requer ações pedagógicas que sejam sustentadas na perspectiva da integralidade do

humano. Supõe refletir também sobre o fato dos atores do processo educativo, possuírem individualidades e singularidades, mas, que podem ser estimulados para a abertura e doação para o outro, no viver coletivo e encontrar sentido na “vida” que emerge nos grupos em integração. Oferecer estas condições poderá representar, no mínimo, um ambiente mais salutar e propício ao desenvolvimento do educando com equilíbrio emocional e cognitivo.

2.1 PROCESSOS GRUPAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

Como tema fundamental para a psicologia, os grupos são campo de pesquisa da psicologia social. Esta ciência surgiu como uma tentativa de compreensão dos fenômenos coletivos ou chamados “Fenômenos de Massas”.

Para a Psicologia, o estudo dos grupos é um dos seus temas fundamentais, ao ponto de existir um ramo chamado Psicologia Social. A preocupação da Psicologia com o estudo dos grupos começa com os estudos da chamada Psicologia das Massas, que tentava compreender fenômenos coletivos. Na verdade, o início dessas preocupações ocorreu quando os psicólogos, ao se debruçarem sobre a Revolução Francesa, se perguntavam como era possível uma multidão de pessoas ser levada por um líder a comportamentos que muitas vezes colocavam em risco as suas próprias vidas. E assim buscavam saber que fenômeno era aquele capaz de possibilitar a um enorme grupo agir com tamanha coesão. (AMARAL, 2007, p. 2)

Compreendemos que estudar os grupos implica estar interessado no comportamento dos humanos em interação e convivência com a intenção de compreender como se formam os grupos e como se estabelece a sua dinâmica. Como já dissemos anteriormente, vivemos comumente em grupos pequenos ou grandes. Alguns grupos dos quais participamos são formados por nossas escolhas de modo voluntário, outros são devido a uma organização da sociedade em que vivemos como, por exemplo, os grupos formados nas escolas com objetivos de formação e aprendizagem.

Em geral os autores definem grupo como sendo uma unidade que se dá quando os indivíduos interagem entre si e compartilham algumas normas e objetivos. Muitos são os aspectos indicados como relevantes para diferenciar um grupo de outras situações em que verificamos a presença de várias pessoas em uma mesma atividade. (MARTINS, 2003, p. 202)

Conforme Mailhiot (1991), Lewin mostrou que a percepção e a aprendizagem ocorrem no contexto de um campo grupal que é, por sua vez, articulado a um campo social. A dinâmica dos grupos inclui os processos de formação de normas, comunicação, cooperação e competição, divisão de tarefas e distribuição de poder e liderança. Esses processos são relacionados à aprendizagem no e pelo grupo.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 da educação nacional nos artigos 1 apresenta a premissa para a educação e seu “lócus” de desenvolvimento:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. (BRASIL 1996)

De acordo com Barros (2004), a estratégia de organização de pequenos grupos em sala de aula é considerada por diversos pesquisadores em ensino. A explicação para este fato estaria no reconhecimento de que o trabalho em grupo é capaz de tornar mais freqüentes e profundos os insights e as soluções, que não ocorreriam facilmente em processos individuais.

Para Lewin (1952), a aprendizagem é uma das possibilidades na dinâmica grupal. Em sua teoria o autor apresenta a aprendizagem da autenticidade, que para nós se torna indispensável para a reflexão sobre o processo formativo do humano, visto que essa aprendizagem pressupõe comunicação aberta e interações de confiança mútua. A aprendizagem ocorrida a partir dos processos grupais permite emergir uma reelaboração do conhecimento, de vinculação e de reflexões sobre si e sobre o outro.

Os grupos em processos educativos são criados de modo institucionalizado e possibilitam, a partir de uma rede de relações intersubjetivas, a formação em experiência e em cooperação. De acordo com Silva (2008, p.89):

O elemento comum a Piaget, Dewey e Lewin, a par, é claro, do foco dado à experimentação no campo da educação e na relação dialética entre o experimentar e a reflexão sobre a experiência, reside na presunção de que o aprender é não apenas um processo, mas, um processo de natureza contínua e que a evolução desse processo dá-se pela experiência direcionada, polarizada em um objetivo definido.

Jacques Delors (2003), indica que o "aprender a ser" tem o objetivo de desenvolver a personalidade, expandir os seus potenciais, possibilitando usar a capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilizar-se consigo e com os outros. Pensamos a educação numa perspectiva de uma formação que se elabora a partir dos encontros, nos grupos em desenvolvimento, numa relação de reciprocidade e de interdependência (WILBER, 2007). Assim, não se aprende e nem se desenvolve sozinho. Aprendemos e existimos nas relações, no estar com o outro. Pois como indica-nos Ferreira (2011, p. 32):

Como seres marcados pela finitude, somos constantemente demandados a ampliar nossa humanização, já que como humanos que somos, aprendemos a ser através do encontro e da tomada da consciência de si e do outro.

Para Bastos (2010), a aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração, uma reelaboração, de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. Sendo a aprendizagem um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis já que aprendemos a partir da relação com os outros. Nesse sentido, criar condições para ampliar a comunicação efetiva e abertura ao diálogo, em salas de aula, pode gerar situações propícias a aprendizagens significativas e relações mais autênticas.

Para aceder ao altruísmo e se tornar capaz de abertura em suas comunicações humanas, o ser humano, qualquer que seja o seu grau de socialização, deve se libertar dessa falsa obsessão de que apenas aqueles que a nos se assemelham nos são próximos, e que, para serem fraternos conosco, os outros devem ser idênticos a nós. É o primeiro passo na aprendizagem da autenticidade. (MAILHIOT, 2013, p. 111)

A teoria dos grupos estuda as relações humanas que emergem no momento em que as interações se iniciam, na gênese dos grupos. Cada indivíduo traz sua contribuição, nessa dinâmica que se desvela à medida que o processo se desenvolve, na elaboração do jogo de intercâmbios.

No grupo, há processos básicos, interrelacionados e em movimento, chamados de “vetores do processo grupal”: afiliação/pertencimento, comunicação, cooperação, tele, aprendizagem e pertinência. A *afiliação* é o nome dado quando a inclusão no grupo se limita a uma inclusão formal. Já o *pertencimento* diz respeito ao grau de identificação dos membros do grupo entre si e destes com a tarefa, ao sentimento de identificação, ao “nós” do grupo. As identificações sustentam a cooperação no grupo. A *cooperação* pressupõe reciprocidade e se dá através do desempenho de diferentes papéis e funções. (AFONSO, 2009, p. 710)

Sobre o desempenho do grupo, em relação aos papéis dos seus membros, Pichon Riviere (1953) aponta os seguintes: *O líder de mudança; o bode expiatório; o porta-voz; o líder de resistência e os representantes do silêncio*. Vale salientar que essa assumpção de papéis não é fixa, mas dinâmica, um membro pode assumir um ou outro papel em momentos distintos. Tais papéis, apenas representam posições que são assumidas, numa tentativa inconsciente de controle e equilíbrio do grupo.

O líder de mudança assume o papel de levar adiante as tarefas, enfrentando conflitos, buscando soluções, arriscando-se sempre diante do novo. O oposto deste é o líder de resistência, mas um não existe sem o outro. Ambos são indispensáveis para o equilíbrio do grupo. Nesse caso o autor refere-se à situação, onde se busca a visão de uma relação democrática, pois conforme pontua, “na relação autoritária e na espontaneísta os

encaminhamentos poderão ser outros.” À medida que o do líder de mudança acelera, o líder de resistência freia. Isto porque o líder de mudança tende a radicalizar suas percepções e encaminhamentos, na direção dos ideais do grupo, descuidando do princípio de realidade. Assim, neste momento, o líder de resistência traz para o grupo uma excessiva crítica (princípio de realidade exacerbado), provocando uma desidealização (desilusionamento), produzindo um contrapeso às propostas do outro.

O papel do bode expiatório, de acordo com Pichon, é representado pelo participante que assume as culpas do grupo. Serve-se de depositário a esses conteúdos, livrando o grupo do que lhe provoca mal-estar, medo, ansiedade, etc. Já os silenciosos são aqueles que assumem as dificuldades dos demais para estabelecer comunicação, fazendo com que o resto do grupo se sinta obrigado a falar. Num grupo falante, se “queima” quem menos pode sobreviver ao silêncio. Aqueles que calam representam essa parte nossa que desejaria calar, mas não pode.

Em algumas situações, os silenciosos suscitam críticas por partes de elementos do grupo porque estes se permitem o ocultamento. Encobrimento que poderá ser aparente, pois o uso da palavra pode, também, ocultar um enorme silêncio. Ainda aponta que em outras situações, este ocultamento é real, onde o produto é a omissão.

O último papel apontado pelo autor é O porta-voz. Este é o membro que se responsabiliza em ser a “chaminé” por onde emergem as ansiedades do grupo. Através da sua sensibilidade apurada, ele consegue expressar, verbalizar, dar forma aos sentimentos, conflitos que muitas vezes estão latentes no discurso do grupo. O porta-voz é como uma antena que capta de longe o que está por vir.

Já para Castilho (2002), os grupos em interação terapêutica, e também não terapêuticos, vão apresentar comportamentos que ela denomina de Reações-G. Estas são reações grupais como posturas e atitudes assumidas pelos participantes durante os processos de interação e convivência. A autora indica as reações que considera mais frequentes aos grupos: *Transferência múltipla, Teorização, Ressonância, Desconfiança, Apoio, Permissividade e Socialização, Mecanismos de defesa, Criação de subgrupos, O bode expiatório, Reação ao estrangeiro, Espelho, Representação, Condensador, Fenômeno em cadeia, Associação reativa, o Historiador e Saída de um participante*. Apesar de considerarmos necessário e válido o reconhecimento dessas possíveis reações, consideramos prudente não se apegar demais a estereótipos como “psicologismos preditivos” sobre o comportamento dos participantes, visto que assim correríamos o risco de invalidar a tentativa de abertura e autenticidade consideradas nessa proposta de grupos de formação integral.

Para Castilho, os comportamentos acima citados são formas de defesa usadas pelo grupo, na tentativa de manter sua homogeneidade. São formas de pressão para conseguir alcançar os seus objetivos e, representam também tentativas de cada membro amoldar o grupo em direção às suas próprias necessidades. É daí que emerge a verdadeira dinâmica do grupo.

Conforme Pichon Riviere (1953), o objeto de formação profissional deve instrumentar o sujeito para uma prática de transformação de si, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Para este autor, a aprendizagem é sinônima de mudança, na medida em que deve haver uma relação dialética entre sujeito e objeto, recusando assim a ideia de visão unilateral, estereotipada e cristalizada.

Assim, quando decidimos buscar uma reflexão sobre grupos e as dinâmicas que emergem das interações, pensamos nos grupos em processos formativos encontrados nos cursos organizados por turmas, nas salas de aula em convivência e relacionamentos de aprendizagem, para compreender as relações interpessoais e suas implicações para aprender a ser e a conviver.

O grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e re-significar questões, através da troca de informações, do *insight*, da identificação e outros processos (Ribeiro, 1995). O grupo funciona como um campo de referências cognitivas e afetivas, onde o sujeito se integra e se reconhece, podendo tanto bloquear quanto estimular processos criativos e críticos. (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009, p.708)

Durante toda a existência da humanidade as dinâmicas lúdicas, na forma de jogos grupais sempre se fizeram presentes. Os jogos em grupos estavam na vida humana antes mesmo de vivermos organizados na forma de sociedade. As atividades em grupo no campo educacional têm a intenção e o fim de promover integração, interação, aprendizagem de viver juntos entre outras possibilidades. Assim, os processos grupais representam fonte significativa de promoção do conhecimento e crescimento humano. Sabemos também que os processos grupais podem ocorrer a todo o momento, visto que estamos inseridos todo o tempo em grupos pequenos, como os formados pela família ou os grandes grupos como a escola e a sociedade.

Segundo Afonso, Silva e Abade (2009), o grupo é um espaço de abertura tecido por uma rede de vínculos entre os participantes e na medida em que são construídas relações de cooperação, não impedindo os conflitos, mas minimizando-os, o ambiente de aprendizagem se torna mais acolhedor e o educando encontra forças para se entregar ao “risco” de se educar. O sentimento de acolhimento representa assim um suporte para o processo de aprender.

O uso de processos que valorizam a dinâmica de grupo em salas de aula constitui-se em uma possibilidade de exercitar a vivência em ludicidade e em desafio e que, se esta vivência for trabalhada com calço em um plano de ensino estruturado adequadamente, permitirá que os alunos sejam induzidos a reflexões que podem produzir cognição do *modus operandi* de um dado paradigma, seja esse paradigma qual for, permitindo, por isso mesmo, que o docente possa fazer uso dessa reflexão crítica produzida pelo exercício da dinâmica para extrapolar para diferentes terrenos de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento de natureza formativa autóctone. (SILVA, 2008, p. 86-87)

Conforme Carneiro (2004), o panorama que pode ser traçado para a dinâmica grupal, considerando suas fontes epistemológicas, são extremamente amplas, temos os de base fenomenológica-existencial (Sartre, Buber, Merleau-Ponty, Scheler, entre outros), os de base psicodramática (Moreno), os de base empirista (Dewey, Mead, Parsons, Merton e etc.), os de base gestáltica (Kurt Lewin), se constituindo num campo de pesquisa que se volta ao estudo de natureza do grupo, às leis que regem o seu desenvolvimento e às relações indivíduo- grupo, grupo-grupo e grupo-instituição.

Do ponto de vista histórico, podemos citar três fatos científicos que contribuíram no século XIX para a emancipação dos processos intencionais propostos para a reflexão sobre as dinâmicas do desenvolvimento dos grupos: O primeiro fato foi à criação do termo Sociologia pelo filósofo francês Augusto Comte, em 1839, ocorrido quando o mesmo tentava unificar os estudos relativos ao homem como a História, a Psicologia e a Economia, no seu curso de filosofia positiva. É importante ressaltar que o estudo da Sociologia surge num contexto marcado pelas conseqüências de dois grandes acontecimentos: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Tais eventos são considerados os responsáveis por profundas transformações econômicas, políticas e culturais na sociedade da época.

O segundo acontecimento relevante relacionado aos estudos sobre as interações humanas foi a criação do primeiro laboratório de psicologia por Wihelm Wundt em 1879. Conforme Araújo (2009), Wundt (1832-1920) é geralmente celebrado nos manuais de história da psicologia como o fundador da psicologia científica. Afirma que apesar de vários autores considerarem que o laboratório criado ano de 1879, na inauguração do Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig – Alemanha era o primeiro em seu gênero, não seria a verdade. Alega assim que a importância desse laboratório não reside exatamente no fato de ele ter sido o primeiro em seu estilo, já que o próprio Wundt já havia fundado antes em Heidelberg um laboratório para realizar seus experimentos psicológicos. O destaque dado seria o fato do Laboratório de Leipzig ter se transformado no primeiro centro internacional de formação de psicólogos tornando-se, assim, lugar de formação de toda uma

geração de psicólogos experimentais das mais diversas nacionalidades. Estes psicólogos, ao voltarem aos seus países, disseminaram suas idéias com a criação de diversos outros laboratórios, por isso a grande importância desse laboratório para os estudos das interações humanas e processos grupais.

O terceiro evento significativo, nessa reflexão sobre as dinâmicas do desenvolvimento dos grupos, foi quando Gustav Le Bon (1841-1931) apresentou a proposição básica para o entendimento da psicologia social. Le Bon foi, teórico e psicólogo social e escreveu em 1895 o livro “A teoria das Massas”. Conforme Saas (2015) este autor apresentou em várias das suas obras um tipo de fenomenologia descritivo-natural das massas e multidões, com destaque para a irracionalidade dos comportamentos coletivos. Outro aspecto acrescentado por Saas (2015) é a consideração de que a leitura crítica da teoria de Le Bon, feita por Freud, usando como referencia os estudos que analisam o caráter psicológico das massas e das multidões, evidenciou ser as massas o contato primário do indivíduo com a totalidade social, enquanto para a sociologia e a psicologia social dos primórdios do século XX, sustentava que tal contato era realizado nos chamados grupos primários como a família. Freud discutiu as idéias de Le Bon em um livro que escreveu com o título: Psicologia de Grupo e a Análise do Ego.

Para Ramalho (2010), historicamente falando, o estudo da dinâmica de grupo surge como a convergência de determinadas tendências nas ciências sociais, quando se começou a investir em pesquisas sobre novas tecnologias para a solução de problemas sociais, que tentavam codificar processos e definir princípios gerais para lidar com pequenos grupos.

Um dos destaques no Brasil nos estudos sobre os processos de grupos, surge das pesquisas em psicologia social realizados por Moscovici (2002). A autora trabalha com o “Laboratório de Sensibilidade” que oferece um formato de trabalho com interações grupais, de modo similar à proposta de T-grupo de Kurt Lewin em vários aspectos. Ambas as modalidades de processos grupais estão baseadas numa proposta que se antecipa em registrar o seu distanciamento da ideia de terapia de grupo, visto que o sentido real do laboratório e do t-grupo é a realização de formação para participantes não conflitados e que buscam adquirir e aperfeiçoar habilidades como membros de grupos, sendo o aqui-e-agora vivenciados conjuntamente valorizados para o aspecto formativo. Percebe-se neste contexto participantes mais abertos e motivados para o crescimento. As fontes de aprendizagem provêm da confiança em si e no próprio grupo.

Outra contribuição marcante no Brasil é a do educador e psicólogo francês Pierre Weil, com proeminência na teoria dos grupos. Seus estudos dão ênfase à ideia de que o estudo

das relações humanas requer uma participação “in vivo” dos fenômenos, para ser possível transformar as interações para além das opiniões, resultando assim em mudanças efetivas de atitudes e de comportamento. Segundo Kladi (2009), Weil foi o primeiro a difundir o psicodrama⁶ em solo brasileiro, modalidade criada por Moreno (1921), levando esta teoria a ser amplamente reconhecida e realizando sua aplicação em cursos de formação para o desenvolvimento de pessoas, orientação educacional e disciplinas de cursos de graduação de psicologia, além da criação de consultório psicopedagógico.

Na apresentação inicial do site da Sociedade de Psicodrama de São Paulo, consta que o médico espanhol Jacob Moreno definiu o Psicodrama como “a ciência que explora a verdade por métodos dramáticos.” Informa também que as atividades realizadas nesse método são inspiradas no teatro, que propõem o desempenho de papéis pela dramatização, como método de desenvolvimento de papéis. *Drama* significa ação ou realização. Assim visto como formação, algo que possibilita o desempenho livre de papéis e seus vínculos, ampliando a espontaneidade e a criatividade.

De acordo com Mesquita (2000, p. 06):

Para Moreno, a realidade é construída pelo sujeito através de sua ação no mundo e significada através do outro. Isso é um movimento que implica interações grupais, os valores, a ética e a estética de um determinado grupo social. O psicodrama constrói a realidade através da imaginação que se concretiza na ação do representar. Representar enquanto ação dramática e não como epi-fenômeno, ou seja, algo que está no lugar de outra coisa. Nele, o sujeito está implicado integralmente no seu fazer, seja pela palavra, pelo sentir, pelo gestual do corpo, pela expressividade plástica, assim como o olhar do outro, através do encontro, do compartilhar.

Consideramos ser indispensável indicar as contribuições dessa metodologia de intervenção nas relações humanas dos grupos que, conforme anunciado por vários teóricos, são possibilidades de desenvolvimento de formação que visam a saúde, transformações, mudanças de atitude, percepção de fenômenos e desenvolvimento de papéis. Habitualmente relacionado à psicoterapia, o Psicodrama é também apontado como capaz de promover excelentes resultados no contexto empresarial e em instituições, na área da educação e nos trabalhos sociais. Tendo sido criado por Moreno, a partir de sua filosofia de vida e visão de Homem, que para ele é um ser em relação e que como ser social precisa de um grupo para atender suas necessidades básicas. Dito de outro modo, o humano precisa do outro para nascer, ou seja, “re-nascer” a partir da interação.

6 Antes Teatro Terapêutico depois Psicodrama

A educação que ocorre nos espaços escolares é realizada em classes ou turmas de estudantes. Nesses ambientes, crianças, jovens e adultos são levados a viver em interação constante. Tais interações são promotoras de fenômenos que se manifestam à medida em que os indivíduos vão, aos poucos, se desvencilhando da obscuridade e caminham para tornarem-se grupos coesos. Como foi explicitado até agora nesse capítulo, vários autores se debruçaram sobre os estudos dos grupos em inter-relacionamento, evidenciando assim a importância desse campo para a reflexão sobre a educação. Mas o surgimento de estudos empíricos sobre o papel dessas interações e suas implicações para o desenvolvimento humano emerge nas experiências e descobertas das dinâmicas dos grupos feitas por Kurt Lewin.

2.2 KURT LEWIN

De acordo com Mailhiot (2013), Kurt Lewin, pesquisador da psicologia social, era um sujeito reservado e discreto, e talvez por essa razão existem poucos dados biográficos sobre esse cientista. Lewin nasceu em 1890 na Prússia, estudou nas universidades alemãs de Friburgo, Munique e Berlim e morreu em 1949, tendo desenvolvido seus estudos inicialmente na química, física, filosofia para enfim se consagrar em psicologia. Em 1914 obteve o título de doutor em Filosofia na Universidade de Berlim defendendo a tese: *A psicologia do comportamento e das emoções*. Por ser judeu, em 1933, em consequência do nazismo, Lewin foi obrigado a abandonar a Alemanha em 24 horas sob o risco de ir parar num campo de concentração. Emigrou nesta ocasião para os Estados Unidos, onde atuou como professor em algumas das mais renomadas universidades americanas, e nesse período fez publicações de duas obras teóricas que o tornaram célebre: *A dynamic theory of personality* e *Principles topological psychology*. Nessa época sua principal busca foi estudar o comportamento e elaboração de modelos teóricos que lhe permitiram renovar a experimentação e a exploração de fatos psíquicos. Em 1940 tornou-se professor em Harvard. E em 1945 Lewin fundou, a pedido do Instituto Tecnológico de Massachusetts – Massachusetts Institute of Technology (M.I.T) – o primeiro centro de estudos dedicado especificamente à Dinâmica de Grupo.

Suas descobertas sobre a comunicação humana só constituíram para ele uma ciência depois de terem sido submetidas a experimentações sistemáticas e a múltiplas verificações de vida concreta dos agrupamentos humanos. (MAILHIOT, 2013, p. 17)

Para compreender as interações e relações nos grupos, Kurt Lewin, a partir da Gestalt,⁷ desenvolveu a sua teoria de campo, na qual, para ele o comportamento é determinado pela totalidade da situação de um indivíduo. Em sua teoria de campo, um "campo" é definido como "a totalidade de conviver com fatos que são concebidos como mutuamente interdependentes" (LEWIN, 1952, p. 240). O autor considera que é o poder das forças subjacentes (necessidades) que determinam o comportamento e, portanto, expressa "uma preferência para o psicológico em oposição às descrições físicas e fisiológicas do campo" (LEWIN, 1952, p. 240).

Conforme Brown (1988), não é exagero dizer que Lewin teve um impacto profundo sobre uma geração de pesquisadores e pensadores preocupados com a dinâmica de grupo. Este autor argumenta que duas ideias chaves de Lewin emergiram da teoria de campo e que são fundamentais para uma apreciação do processo do grupo: a interdependência do destino e a interdependência das tarefas.

Por interdependência do destino, Lewin (1952) argumenta que os grupos passam a existir não porque são semelhantes — até podem ser —, mas por perceberem que sua sorte ou sucesso depende da sorte do grupo, portanto não é a semelhança ou diferença que constituem um grupo, mas a interdependência de destino. Quanto à interdependência de tarefas, o autor defende que, mesmo com disposições diferentes, os indivíduos com motivações e objetivos comuns são capazes de agir em conjunto para realizar a tarefa, ou seja, se a tarefa do grupo é tal que os membros do grupo são dependentes uns dos outros para a realização, em seguida, uma dinâmica poderosa é criada. Lewin discute sobre a importância do contexto com sua realidade e subjetividades para o grupo desenvolver-se. Desse modo, para Brown (1988), os grupos passam a existir em um sentido psicológico, não porque seus membros são necessariamente semelhantes entre si (embora possam ser), mas um grupo existe quando as pessoas percebem que sua sorte depende da sorte do grupo como um todo.

Após a morte de Lewin, na introdução da coletânea publicada sobre a sua teoria de campo, Dorwin Cartwright (apud LEWIN, 1952, p. 170) escreveu:

Todo comportamento é concebido como uma mudança, de alguma forma, de um campo num determinado tempo. Ao tratar da Psicologia Individual o campo dentro do qual o cientista tem que trabalhar é o espaço de vida do

7 Do Alemão *gestalt*, significando estrutura, forma. Essa escola psicológica propõe apreender os fenômenos em sua totalidade sem querer dissociar os elementos do conjunto em que eles se integram e fora do qual eles não significam mais nada. Primeiramente aplicada à percepção, essa teoria se estendeu a toda a psicologia.

indivíduo. O espaço de vida consiste da pessoa e o ambiente psicológico que existe para ele. Ao lidar com a Psicologia de Grupo ou a Sociologia, uma formulação similar é proposta. Nós podemos falar do campo dentro do qual o grupo ou a instituição existe com exatamente este mesmo sentido, o espaço de vida do grupo consiste do grupo e o seu ambiente como existe para o grupo.

Kurt Lewin apresenta em sua teoria de campo a criação de uma nova ciência da interação humana: A dinâmica dos grupos (groups dynamics), tomando o conceito de dinâmica no sentido habitual da física, como o oposto à estática (WEIL, 2002, p. 27-28).

Qualquer tipo de vida de grupo ocorre numa situação com certos limites: limites daquilo que é possível e que não é possível e que pode ou não acontecer. Os fatos não psicológicos de clima, de comunicação, as leis do país ou da organização são partes freqüentes destas limitações externas. A primeira análise de campo é feita do ponto de vista da ecologia psicológica, o psicólogo estuda os dados não-psicológicos para descobrir o sentido dos dados em determinar as condições da vida do indivíduo ou grupo. Somente depois que estes dados são conhecidos é que o estudo psicológico pode começar a investigar os fatores que determinam a ação [...] naquelas situações demonstradas como significativas.

Quando escolhemos processos interativos para investigar os estudantes de pedagogia, buscamos um modelo de pesquisa sobre os processos com grupos que pudesse nos auxiliar a entender o fenômeno em foco, e assim chegamos ao trabalho de T-grupo de Kurt Lewin e sua teoria de campo, que entendemos como apropriado para a presente discussão.

Malhiot conclui o seu breve registro biográfico disponível de Lewin ressaltando o fato de ele ter sido um pesquisador sistemático que sempre questionava suas hipóteses de trabalho e também de representar um modelo de líder democrático que exigia que tudo fosse discutido, explorado e decidido em grupo. Assim, o cientista da psicologia social teria estabelecido, na maioria das vezes, uma relação autenticamente igualitária com seus colaboradores, tornando-se, com base em sua própria teoria, um exemplo de autenticidade.

Por fim, indicamos um último e breve registro encontrado sobre Lewin. Tal registro é apresentado por Pierre Weill (2002). Desse modo, o autor conta algo que entendemos como relevante para a compreensão aqui buscada, a situação ocorrida em 1946, em que Lewin foi convidado pelo Estado do Connecticut (EUA) a estabelecer um programa pedagógico a fim de reduzir conflitos de relações raciais neste país. A equipe formada para essa tarefa foi composta por Lewin, Lippitt, Benne e Bradford. Weill chama atenção para o fato de que foi durante esse seminário que quase por acaso seria descoberto o efeito benéfico do que chamaram mais tarde de “*feed back*” (ou retroalimentação, ou retorno por trás da mensagem) e da tomada de consciência das dificuldades de pequenos grupos alcançarem a seu próprio respeito partindo

de uma visão relativamente objetiva dos fatos, da exposição às claras de sentimentos, dos conceitos da psicologia social e da contribuição de todas as ciências humanas. E teria sido nessa ocasião e desse modo que nasceu o grupo de formação ou T-Group.

2.2.1- T-groups ou Grupos de Formação

Os T-groups destacam-se entre os variados tipos de grupos e foram criados para desenvolvimento da capacidade das relações humanas. Estes grupos, no entanto, desenvolveram significados e objetivos bem mais amplos. Os chamados T-grupos se apresentam em diversos tipos, reunidos por uma direção determinada, como o grupo de encontro básico que tem por objetivo o crescimento pessoal, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da comunicação e das relações interpessoais através de um processo de amadurecimento e experiência vivencial Viana (2008). O termo “Dinâmica de Grupo” foi consagrado oficialmente por Kurt Lewin em 1944, através de sua Teoria de Campo.

De acordo com Viana (2008), a denominação de T-grupo foi inicialmente adotada para grupos de relações humanas, em que se procurava ensinar a observação da natureza das suas interações recíprocas e do processo de grupo, sendo que a partir desta observação o grupo teria, então, maior capacidade de compreender sua própria maneira de funcionar num grupo e no trabalho, bem como o impacto que poderia causar sobre os outros membros, tornando-se mais eficiente para lidar com relações interpessoais complexas.

Conforme Mailhiot (2013), Lewin estabeleceu objetivos para que o grupo de formação seja utilizado como instrumento de aprendizagem. Destacamos como pontos significativos da nossa proposta o objetivo de ofertar aos participantes uma experiência de grupo restrito e o de realizar um processo centrado na comunicação humana e suas exigências de autenticidade, além da consideração sobre a estrutura do grupo de formação, visto que:

O grupo de formação só é estruturado externamente. Pois essencialmente ele é definido aos participantes como uma situação de grupo sem estruturas internas, sem tarefas a serem realizadas, sem autoridade reconhecida. (MAILHIOT, 2013, p. 121)

Essa consideração, no entanto, no caso específico de uma turma de curso de extensão, deverá cumprir algumas regras acadêmicas, sem ferir os aspectos de oferecer aos participantes um ambiente que vise promover um status de igualdade e incentivo à abertura para se comunicar entre si, de pessoa a pessoa, limitando o uso de máscaras.

Buscamos nos encontros, para o desenvolvimento das relações humanas, considerar, a partir das interações da turma de estudantes de graduação em curso de extensão, o cuidado e a preocupação tão presente nas indicações teóricas de Kurt Lewin, pois este autor estabeleceu a importância da comunicação humana e o obstáculo e riscos que representam nos grupos a falta de integração real dos seus membros, problemas que são provocados por bloqueios ao comunicar-se.

[...] “se a integração entre nós não acontece e se em seguida nossas pesquisas progredirem pouco, talvez se deva aos bloqueios que existiriam entre nós no nível de nossas comunicações”. Hoje a hipótese ou diagnóstico parece banal. Mas naquele momento era formulada pela primeira vez, e isto depois de todo o tempo que os seres humanos dedicam-se a trabalhar em grupo. (MAILHIOT, 2013, p.79)

Assim, Lewin propunha o t-grupo, lugar onde paralelamente às atividades profissionais a equipe se encontraria, dessa vez para buscar alternativas que visavam estabelecer uma comunicação aberta entre eles, um momento para a aprendizagem da autenticidade. A condição essencial apontada por ele era a de que todos tivessem de acordo em participar e ter muita vontade de aprender a se comunicar de maneira adequada nos processos de trocas.

A experiência proposta por Lewin e realizada no MIT foi conclusiva. Descobriam na ocasião que o sucesso do trabalho do grupo depende não apenas da capacidade dos membros, mas sobretudo da solidariedade de suas relações interpessoais. Conforme já citado anteriormente, foram estabelecidas a partir dessa experiência as condições e os principais objetivos para realizar o t-grupo.

Desse modo, Lewin estabelece as condições e os principais objetivos para realizar o t-grupo. O primeiro é o fato de oferecer aos participantes uma experiência em grupo restrito. Segundo, realizar uma experiência centrada na comunicação humana e suas exigências de autenticidade. E por último, uma experiência que vise estabelecer relações igualitárias, que encaminhe a autonomia dos participantes, pois os conflitos são, conforme Lewin, fontes frequentes de bloqueios e de filtragens na comunicação dos grupos.

O T-grupo procura trazer à tona o interpessoal submundo presente em todos os grupos. Atender a essas forças emocionais não resulta no caos emocional e conflitos como a maioria das pessoas temem, mas sim num grau crescente unidade, de proximidade e de amor. O conflito, especialmente quando é trazido para o aberto é explorado de forma sensível e respeitosa. À medida que o grupo e o nível de confiança se aprofunda, os membros tornam-se

mais auto-reveladores e dispostos a arriscar, expressando-se em maneiras vulneráveis. (CORTRIGHT; KANH; HESS 2004, p.03)

Outras considerações válidas são apontadas pelo autor em relação às estruturas extrínsecas que indicam a duração, número de participantes, composição, tempo e contexto. Estas orientações têm o propósito de esclarecer um dos principais aspectos dessa modalidade e seus cuidados para não comprometer o sentido real da experiência.

Desde o início da experiência os participantes são convidados a se perceberem como possuidores de status de igualdade durante o tempo de aprendizagem. Devem derrubar rapidamente as máscaras e se despojar dos personagens que a sociedade os obriga a representar na vida real [...] tentando comunicar-se entre si de pessoa a pessoa. (MAILHIOT, 2013, p.121)

A partir dessas estratégias e condições propostas, estabelecem-se os patamares de aprendizagem oferecidos por Lewin a partir do T-grupo para ajudar aos participantes a se descentralizarem de si e se *recentralizarem* nas relações com o outro e oferecer possibilidades de libertarem-se do seu egocentrismo para desencadear a aprendizagem do *alocentrismo*. A intenção é que alcancem, num ritmo próprio e individual, novos limites de vigilância e de presença em relação ao outro, percepção melhor de si e dos outros, modos mais flexíveis e adequados de expressão de si e de comunicarem-se com o outro.

Para Oliveira (2002), em situação de transferência da aprendizagem, os processos de interação em grupo ampliam o potencial de sensibilidade existente em cada indivíduo, permitindo estabelecer maior sintonia com o meio exterior que antes era limitada por interferência de mecanismos de defesa, sendo possível observar a evolução de variáveis “egocentrismo-alocentrismo, projetividade-objetividade, controle emocional, receptividade e aceitação” (OLIVEIRA, 2002, p. 71).

Tais aprendizagens são consideradas pelos autores do T-grupo como acontecimentos graduais e que dependem da competência dos profissionais responsáveis pela experiência, bem como dos recursos psíquicos de cada participante, níveis de aspiração, motivação. Depende principalmente do seu real desejo de se rever nas relações, se colocar aberto para buscar relações mais autênticas. As aprendizagens vão ocorrer no tempo e movimento único de cada pessoa.

O t-group tem por objetivo a modificação da conduta individual, através da transformação do comportamento de grupo; é provavelmente, através da participação emocional, de fenômenos de natureza psicanalítica, assim como mecanismos de transferência de aprendizagem, que se operam as mudanças individuais, partindo de mudanças de conduta de grupo, podem também realizar modificações da conduta individual, partindo da identificação com outros indivíduos de grupo, através da tomada de consciência de aspectos da

personalidade até então desconhecidos, ou da aquisição da autonomia real. (WEILL, 2002, p. 13)

Nas aprendizagens para a autenticidade supõem-se a existência de patamares vivenciados pelos indivíduos nesse processo de reconhecimento. O primeiro aspecto apontado por Mailhiot (2013) é a necessária *objetivação de si*, pois é comum uma confusão nas comunicações devido à diferença que existe entre como me percebo e como os outros me percebem. Na proposta do t-grupo, os participantes são estimulados, a partir do clima de liberdade, a questionar a imagem de si e perceber a imagem que apresenta aos outros. Desse modo pode surgir o questionamento: “Quem sou eu para mim?”, provocando uma abertura para distinguir entre o seu “eu atual”, o “eu ideal” e o “eu autêntico”.

O “eu autêntico” de um indivíduo é o que ele poderia ser caso conseguisse atualizar o ser único que carrega dentro de si em potência, em recursos e capacidades de superação. O “eu ideal” é o que ele desejaria ser ou desejaria parecer para responder às expectativas, às pressões de seu meio, e assim se tornar mais aceitável ao outro. O “eu atual” é o que ele é presentemente ou o que acredita ser ou parece aos outros. (MAILHIOT, 2013, p.135)

Uma das principais considerações sobre a implicação dessa possibilidade de existência de percepções de si, trazidas por Lewin, é o fato de que as distorções possíveis sobre si representam um bloqueio comum que afeta de modo substancial as relações. Na aprendizagem da autenticidade buscamos perceber o fato de que o “eu atual” é muitas vezes um compromisso com aspirações profundas e as pressões do meio em direção da uniformidade. Se não aprendemos a questionar esse “eu”, deixamos de explorar capacidades e recursos muito ricos. A objetivação de si permite uma exploração de si de forma mais lúcida, visa permitir uma maior aceitação de si, mas sem se ferir ou despersonalizar-se.

A aceitação de si é a aceitação pelo indivíduo daquilo que ele traz de único como recursos que devem ser atualizados. Por isso ser autêntico com o outro é primeiro ser autêntico consigo, ser verdadeiro consigo, isto é aceder à autenticidade intrapessoal. (MAILHIOT, 2013, p.136)

A segunda aprendizagem é a de *se objetivar em relação ao outro*. Refere-se à necessidade de reconhecer que suas percepções do outro são, em grande parte, subjetivas e seletivas, visto que costumamos usar os dados sensoriais que levantamos sobre o outro, podendo praticar recortes ou apenas se entregar a montagens estereotipadas e preconceitos de nosso meio. Para Mailhiot (2013), essa possibilidade de introspecção é oferecida nos Grupos de Formação, pois este formato visa promover um clima de comunicação confiante e aberta. Para essa condição é citada também como indispensável a presença tranquilizadora e de aceitação presentes nas atitudes do profissional que acompanha o Grupo de Formação.

O clima de grupo em interação e abertura oportuniza uma familiarização, diminuindo resistências e ansiedades em relação ao outro para se perceberem gradualmente como “*mais pessoais*”, tendo como base a comunicação de pessoa a pessoa. Enfim, ser capaz de passar do plural ao singular, do impessoal para o pessoal, reconhecer a si e aos outros como seres únicos, indivíduos para quem as relações são vivenciadas de modo mais atento e ter atitudes mais espontâneas.

Para além das diferenças e das semelhanças no outro, da facilidade ou da dificuldade das trocas com ele, a transparência ao outro torna-se eventualmente possível a comunicação profunda com ele. Só se torna transparente ao outro aquele que aprendeu a se livrar de suas máscaras, a renunciar a todo desvio, aos subterfúgios e aos artifícios em suas relações interpessoais. (MAILHIOT, 2013, p.139)

O terceiro patamar de aprendizagem é, segundo Lewin, a aprendizagem da *transparência*. Diferentemente do que muitas pessoas acreditam, ser transparente e ser autêntico não está relacionado a necessariamente dizer tudo o que pensa e sente para todos. Na verdade, a transparência aqui considerada tem a ver com uma abertura adequada à expressão de si. Nesse caso, trata-se do oposto ao isolamento provocado pelo preconceito que gera um profundo fechamento ao outro. Na medida em que confia e liberta-se de preconceitos, o indivíduo fica mais à vontade e assim torna-se capaz de “*contar-se*”, revelar-se nos relacionamentos.

3 DA PSICOLOGIA TRANSPESSOAL À TEORIA INTEGRAL DE KEN WILBER - VOCAÇÃO PARA OS PROCESSOS GRUPAIS

3.1 A PSICOLOGIA TRANSPESSOAL NO CAMPO EDUCACIONAL

A psicologia transpessoal surge na década de 60 nos Estados Unidos como uma nova ciência do comportamento. Propõe voltar-se para a essência do homem, que, conforme Brandão (2005 apud FERREIRA, A. L.; BRANDÃO, E.; MENEZES, S, 2005, p.15), “este homem, sempre viveu em busca da “cura para seus males”, mas de modo disperso, a partir de uma visão dualista, em igrejas, templos, terreiros, etc., “onde tentava reencontrar sua fatia divina (transcendente) através de ritos considerados sagrados” (BRANDÃO 2005, p.15).

Para Grof (2010), as práticas transpessoais podem ser representadas por fenômenos ou experiências que permitem ir além do ego, favorecendo a expansão da consciência numa dobra sobre si, no intuito de transformação dos modos de vida limitados pelas pressões socioculturais dominantes. Práticas como a meditação, a escuta atenta, o silêncio, o diálogo, a ascese e a escrita de si são exemplos de técnicas de si utilizadas pela psicologia transpessoal no intuito de favorecer a ampliação do cuidado de si.

Numa concepção Transpessoal, as técnicas ou práticas de si, numa busca de transformação de si, representariam possíveis modos de experimentação de novas formas de vida, com possibilidade de promoção de maior consciência da não separatividade entre os seres e da não dualidade entre corpo e mente.

A psicologia Transpessoal, que busca incluir a partir da concepção de integralidade de Wilber (2010) as dimensões básicas do ser humano como a dimensão física, emocional, mental e espiritual, surge como a “quarta força” e propõe o rompimento da cultura newtoniana-cartesiana, dos modelos dominantes em psicologia, no que diz respeito à redefinição do homem e sua relação com o meio, implementando assim as sementes da integralidade, na qual “as divisões são substituídas por uma visão integrada da realidade e o homem compreendido numa rede ecológica que em suas últimas consequências ampliar-se-ia até o Kosmos” (FERREIRA, 2005, p. 16).

Em síntese, a Psicologia Transpessoal surgiu como um desdobramento histórico das psicologias anteriores, mais especificamente da Psicologia Humanística, de onde saiu a maioria de seus fundadores. Propondo-se ao estudo dos estados de consciência, com ênfase nos estados de consciência

transpessoal, este novo ramo da psicologia, também denominado “Quarta Força em Psicologia”, estabelece uma conexão entre existencialismo, fenomenologia, humanismo e as mais recentes descobertas nos diversos campos do saber humano. (FERREIRA, 2005, p. 26)

Assim a visão transpessoal denomina-se como uma abordagem que busca ser integral, por isso indicada como transpessoal/integral, pois é uma abordagem que se dedica a ser “abrangente, equilibrada e inclusiva” (WILBER, 2011, p. 49).

Apesar de escassas, algumas experiências com a perspectiva transpessoal já podem ser visualizadas como possibilidade de formação para os grupos em processos educativos. Vimos três exemplos significativos de trabalhos com experiências que buscam desenvolver formação humana a partir do conceito do desenvolvimento do ser integral/transpessoal. O primeiro estudo que escolhemos apresentar é o trabalho de Berger (2010), que apresenta resultados de pesquisa sobre a teoria da psicologia Transpessoal aplicada à educação formal intitulada Educação Transpessoal: *Integrando o saber ao ser*. Nessa tese a autora descreve um processo de formação pedagógica transdisciplinar e transpessoal realizado com 37 professores do ensino médio em uma escola da rede pública estadual do Paraná. Berger informa que a pesquisa-ação foi o método de conhecimento e intervenção com caráter participativo e democrático. O instrumento utilizado foi a observação participante valorizando os aspectos argumentativos e a intervenção sistemática. Durante 40 encontros os participantes vivenciaram exercícios transpessoais.

Segundo a pesquisadora, os resultados obtidos com a realização da intervenção na proposta da transpessoal imprimiram novos valores, conceitos e diretrizes para a educação. Os pontos que foram apontados pela autora foram sustentados por dois principais aspectos observados. O primeiro foi em relação aos resultados alcançados pelos professores: aumento de consciência sobre o seu poder de autodeterminação para a realização de seus sonhos pessoais e profissionais; descoberta de que professor e aluno podem co evoluir no trabalho educativo; transformação dos professores em mais observadores, pacientes, confiantes, criativos e amorosos em sala de aula; mudança no ensino ao aluno para trabalhar sobre si, na sua autoestima, para se autodeterminarem na vida, compreendendo-se e ao outro; elevação do nível de capacitação profissional na gestão de sala de aula e na prática de inter e transdisciplinaridade; uso da transcendência como força de autossuperação diante dos múltiplos desafios do cotidiano escolar; recuperação da motivação e o prazer de ensinar bem como a satisfação de serem integrantes daquela escola.

O segundo aspecto refere-se à organização escolar e ao trabalho educativo, conforme Berger: houve ganhos significativos em relação à acentuação da tendência integrativa na organização social da escola, concretizando as esperanças de maior cooperação e solidariedade entre seus membros; o trabalho educativo foi acrescido pelos aspectos lúdico e criativo; a cognição e a intuição passaram a ser integradas nas atividades escolares por meio de poesias, poemas, cantos. Além disso, os limites da sala de aula foram expandidos para espaços abertos junto à natureza; a consciência corporal, a expressão gestual, musical e dramática e o autoconhecimento passaram a fazer parte do currículo escolar.

O segundo registro que encontramos foi apresentado em um artigo publicado em 2004, intitulado em tradução livre: *Falando do coração: T- groups Integral como ferramenta para treinamento de psicoterapeutas transpessoal*, e trata-se de uma experiência que consideramos também importante para a nossa reflexão. A proposta foi desenvolvida na educação formal utilizando a perspectiva de t-grupo ou grupo de formação aliada à teoria transpessoal na formação de profissionais num curso de pós-graduação. Desse modo, os estudiosos Brant Cortright, Michael Kahn e Judy Hess (1994) relatam no texto a experiência com a formação de psicoterapeutas com a abordagem de grupos de formação transpessoal no Institute of Integral em San Francisco - Califórnia.

Na experiência com o T-grupo Transpessoal os alunos são incentivados a expressar a sua verdade autêntica no contexto da compaixão. Compartilhando sentimentos autênticos, o que leva a muitos resultados positivos, incluindo o decréscimo das defesas, quebra do repúdio, e aumentando a sensibilidade interpessoal, enquanto aprofundamento da presença e empatia, expandindo e abrindo o coração. (CORTRIGHT, KANH; HESS 2004, p.2)

Segundo os autores, as possibilidades de crescimento são representadas por maior abertura e compassividade na formação para os relacionamentos, ampliando horizontes dos estudantes e do programa propriamente.

Compartilhando verdade interpessoal com compaixão, reúne o psicológico e o espiritual de uma forma concreta e pessoal que o torna uma ferramenta de treinamento importante para os terapeutas transpessoais, além de ser uma influência positiva, quer no crescimento dos alunos bem como na cultura do programa de treinamento. (CORTRIGHT, KANH, HESS 2004, p. 05)

Nessa experiência, os autores apontam três modificações quanto a “*expressar a verdadeira compaixão*”; “*aprendizagem de dinâmicas não é o foco*”; “*não a formação de liderança e autoridade*” como as principais alterações que realizaram na modalidade do t-grupo tradicional, pois a sua perspectiva é a busca de implementar a formação integral de modo a:

[...]enfatizar a unidade de espírito e matéria, ou a psicologia como uma disciplina psico-espiritual. Yoga integral e psicologia integral começar aspiração, uma aspiração para o Divino, uma aspiração para a verdadeira consciência, uma aspiração para o amor e para um mais profundo, mais verdadeiro nível, mais autêntico de ser. (CORTRIGHT; KANH; HESS, 2004, p. 07)

Estes autores consideram que tais alterações oferecem melhores condições para o alcance desse objetivo de formação. Desse modo, primeiro dão ênfase em trazer o valor explícito da verdade na intenção da compaixão, depois consideram que a aprendizagem das dinâmicas não é o foco principal, e por fim não enfatizam as questões de autoridade. Assim, em relação à primeira modificação, apontam a valorização da proposta em que os alunos são convidados a expressar seus sentimentos em relação ao outro, falando a verdade do seu coração o tanto quanto puderem no contexto da verdadeira compaixão.

Quanto ao fato das questões da aprendizagem das dinâmicas serem vistas como aspectos secundários na proposta, é justificada principalmente pela limitação do tempo, pois:

Nós só temos tanto tempo juntos como um grupo, e nós queremos usar este tempo como observação. A aprendizagem é mais poderosa quando mantemos o foco na exploração interpessoal entre os membros. (CORTRIGHT; KANH; HESS, 2004, p. 06)

Quanto à terceira e última modificação relativa à questão sobre a formação de liderança e autoridade, comumente presente nos processos que utilizam a modalidade de t-grupo, é justificada a partir da consideração de que tornar este um dos focos contribuiria para criar um grupo excessivamente orientado ao líder em vez de oferecer uma experiência, numa abordagem de membro centrado no próprio grupo.

As aprendizagens apontadas pelos autores sob o título de *O que os alunos podem aprender em um Integral T-Group* são sobre a capacidade de aprender a trabalhar numa atitude não defensiva, visto que isso se tornaria um grande obstáculo para um psicoterapeuta. Nesse sentido a ideia defendida é de que não estar na defensiva seria o mesmo que ser aberto e capaz de dar e receber *feedback*, sendo algo essencial à formação desse profissional. A perspectiva trazida nesse caso é a de que a sua atuação estaria relacionada a ser capaz de vivenciar uma lição de humildade durante as interações grupais. Outro aspecto relevante apontado por estes autores de aprendizagem vivenciada no T-grupo transpessoal, sendo tratado como um dos mais importantes, é o da Erosão da recusa dos membros como um mecanismo de defesa.

No desmentido, nós fingimos que algo ou alguém não nos afeta como tanto quanto eles realmente fazem. Sua utilidade na maioria (disfuncional) das famílias é óbvia. Após décadas de repúdio, a maioria das pessoas está muito

fora de contato com seus sentimentos. Embora muitos membros entrem no grupo acreditando que eles não podem ter sentimentos sobre os outros membros do grupo, até que os conheçam muito melhor. Na verdade há sentimentos poderosos que operam desde os primeiros momentos em que o grupo se reúne e que continuam ao longo da vida do grupo. (CORTRIGHT; KANH; HESS. 2004, p. 08)

A última aprendizagem alcançada destacada pelos autores é a oportunidade, que pode se tornar cada vez mais sofisticada, de saber sobre como nos percebemos e como somos percebidos no mundo — nesse caso chamando a atenção para o fato de que os clientes dos psicoterapeutas, no caso, são uma parte importante desse mundo. Assim, esta parece ser uma aprendizagem que vale a pena, também reconhecendo que o t-grupo, por oferecer essa possibilidade de se perceber melhor em relação ao outro, aumentando a sensibilidade interpessoal, seria um lugar bem projetado para essa aprendizagem.

O último trabalho que analisamos e que consideramos relevante para a nossa reflexão foi apresentado por Ferreira em 2011. O autor apresenta um relato minucioso sobre uma experiência na educação não formal realizado com o grupo de Educadores Holísticos na comunidade do Coque, no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis NEIMFA.

A experiência trazida por Ferreira (2011) surge dentro das atividades desenvolvidas na e pela organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis, criada em 1986 por um grupo de 26 jovens em parceria com a comunidade do Coque. Não podemos deixar de contextualizar com a realidade do lugar “O coque” como marcado pelo estigma de ser uma das favelas mais violentas do Recife, Pernambuco. Conforme o autor, o Neimfa foi criado com a intenção de ampliar uma rede de solidariedade e com o desenvolvimento de formação socioeducacional baseada em um sistema pedagógico alternativo a partir de uma visão integral transpessoal. Assim, o curso de extensão aqui descrito é o Curso de Educadores Holísticos com o objetivo de formação de jovens lideranças dentro de uma perspectiva de uma cultura de paz.

A experiência do referido curso de extensão foi realizada a partir de uma intervenção participante nos moldes de uma pesquisa-ação baseada na teoria de Kurt Lewin (1989) e contempla a formação humana baseada nas teorias Integral e Transpessoal de Wiber (2000). O curso contou com 10 participantes, jovens alunos entre 13 e 15 anos. A proposta pensada foi a de oferecer aos estudantes conhecimento sobre o manejo de grupos e a intenção de se desenvolver as relações intra e interpessoais.

A rotina do curso ocorria durante três horas por dia, em uma vez na semana, com uma carga horária total de 90 horas, aproximadamente. Foram mapeadas três etapas que demarcavam a dinâmica da maioria dos encontros, de modo que:

A primeira etapa era a escuta livre – Os participantes eram estimulados a falar livremente sobre os acontecimentos vividos durante a semana [...] nestes momentos delimitava-se um tema a ser refletido e experienciado pelo grupo.

A segunda etapa era caracterizada como Expressiva Experiencial [...] estímulo às expressões corporais, emocionais e espirituais através das artes. Sendo os participantes estimulados a expressarem suas idéias, sentimentos e movimentos nos espaços grupais para tentar melhor compreender a si e a compreender aos outros.

A terceira etapa consistia na Atenção criativa que trazia a proposta de relaxamento, meditação para realizar um processo de interiorização com o cultivo de atenção consciente, silêncio criativo para um contato consigo. (FERREIRA, 2011, p. 24)

De acordo com o autor, o acompanhamento da experiência de formação do grupo de jovens educadores ao longo dos 30 encontros aponta duas grandes fases que delimitaram as possibilidades de compreensão do fenômeno: *A fase da sombra e a fase dialógica*. A fase da sombra é assim caracterizada pela dificuldade dos adolescentes em reconhecerem suas potencialidades e dificuldades. Essas características foram demonstradas pela forma como as simbolizações se limitavam aos aspectos corporais em suas reações aos conflitos e desencontros, quando agiam de forma impulsiva com pouca consciência sobre si, apresentando sinais que indicavam a baixa autoestima em relação ao grupo como um todo. A partir da utilização das práticas de cuidado e aprendizagem da consciência corporal e percepção de limites e possibilidades de si e dos outros, estabeleceu-se a fase dialógica. Nessa fase há indicativos de uma maior percepção de si e do outro, maior crescimento psicológico sobre as internalizações das regras de convivência grupal, além da possibilidade de expressão de pensamentos e sentimentos que antes eram ambivalentes. A fase dialógica baseou-se nas contribuições de Pichon Riviére (1998; 2000) a partir do trabalho com grupo focal.

Os resultados apontados por essa experiência, segundo o autor, são definidos como o reconhecimento de que:

O ponto central do grupo transpessoal reside no seu poder de transformação, na disponibilidade de escutar, de falar, de sentir, se posicionar e responsabilizar-se. Na tentativa de dobrar-se sobre si mesmo em busca de ressignificar sua subjetividade através de práticas de cuidado. (FERREIRA, 2011, p. 32).

Outros aspectos relevantes apresentados nesse trabalho são as considerações do autor sobre a constatação de que o campo grupal está diretamente ligado ao aprender a ser,

destacando que a experiência grupal com os jovens adolescentes deveria ser capaz de contribuir com o seu caminhar autônomo e com responsabilidade consigo e com os outros nas interações. Ainda apresenta a perspectiva de que o ambiente grupal oferece possibilidade de cuidado de si para se pensar a inclusão do jovem para além das intenções mercadológicas. Assim, considera nessa reflexão o intuito da formação humana, visto que o grupo transpessoal abre possibilidades de se desdobrarem os potenciais das múltiplas dimensões humanas.

Entendemos que os aspectos ressaltados nos três trabalhos ilustram casos exitosos na abordagem transpessoal no campo educativo, descrevendo experiências que trouxeram a reflexão e aprendizagem para professores já formados em plena atuação; no segundo caso, a formação de formadores holísticos para atuação na comunidade e educação não formal e ainda a formação de psicoterapeutas. Assim, nosso trabalho busca contribuir para ampliar as discussões nesse campo como uma experiência trazida para a academia no sentido de envolver os estudantes que buscam tornarem-se professores a compreensão e aprendizagem para uma atuação que inclua o reconhecimento e a valorização da integralidade do humano.

3.2 A TEORIA INTEGRAL DE KEN WILBER

Ken Wilber é considerado um dos principais teóricos da psicologia transpessoal. Apresenta em sua teoria um modo inédito de reflexão do sujeito em sua integralidade, a partir dos seus estudos sobre o desenvolvimento humano na perspectiva dos Quatro Quadrantes do Kosmos. Wilber empreende a pesquisa sobre os níveis de desenvolvimento da consciência, considerando a constelação teórica moderna e pós-moderna que vai desde a Grande Cadeia do Ser até ao pós-modernismo. Seu propósito consiste em formular uma teoria integral capaz de não só reconstruir as etapas da evolução consciencial, mas também coordená-las com os âmbitos da cultura, organização social, política e tecnológica, resultando daí a sua teoria dos quadrantes e dos níveis de desenvolvimento de cada um desses quadrantes.

A concepção de integralidade pressupõe que a formação humana deve superar as visões separativistas entre sujeito/objeto, humano/mundo e corpo/mente. Nesta direção, Wilber (2010) apresenta o modelo de desenvolvimento da consciência humana e dos Quatro Quadrantes do Kosmos, que inclui um abraço integral das dimensões, linhas e tipos capazes de ajudar-nos a estruturar uma visão mais abrangente do ser humano no mundo vivido. Nesse modelo inclui as dimensões física, emocional, mental e espiritual para estruturar uma visão mais abrangente do Ser humano.

Pensar o ser humano numa perspectiva de várias dimensões nos encaminha a reconhecer que na sua formação devemos incluir, necessariamente, uma formação para melhor se relacionar consigo e com o outro a partir de saber e reconhecer suas múltiplas dimensões, considerando assim uma possibilidade de desenvolvimento do ser de forma integral. Para um desenvolvimento de forma Integral, Wilber aponta como algo facilitador o fato de termos hoje ao nosso alcance todas as culturas com a sabedoria, a reflexão de todas as grandes civilizações humanas de todas as épocas, desde a pré-modernidade até a pós-modernidade, e podermos assim acessar uma fonte essencial para o crescimento humano.

O Ser integral proposto pelo autor, no seu desenvolvimento, é um indivíduo que deseja romper com a noção cartesiana de separatividade e amplia o reconhecimento de interligação e de interdependência entre os seres. A busca pela não dualidade traduzida por Wilber (2007) na expressão dos Quatro Quadrantes do Kosmos aponta cada quadrante como interligados e representados nos quadrantes do Eu, Nós, Isto e Istos. Para o autor, as grandes tradições, quando indicam que os seres humanos possuem simplesmente os níveis de corpo, mente, alma e espírito, ignoram algo significativo, como a compreensão de que cada um desses níveis tem quatro aspectos — intencional, comportamental, cultural e social — compondo uma grade multidimensional em que estão não apenas “todos os níveis”, mas “todas as linhas”, “todos os quadrantes”, abrindo, assim, o estudo sobre o desenvolvimento dos seres humanos de um modo bastante dramático e sem precedentes (WILBER, 2007, p. 43).

A teoria integral permite-nos pensar o trabalho grupal de forma mais complexa, pois aborda as relações inter e intrapessoais em uma maior complexidade. Desse modo, quando pensamos no T-grupo transpessoal a partir desta teoria, devemos incluir todos os quadrantes.

Para uma maior compreensão, o autor demonstra a concepção dos quadrantes a partir do gráfico abaixo:

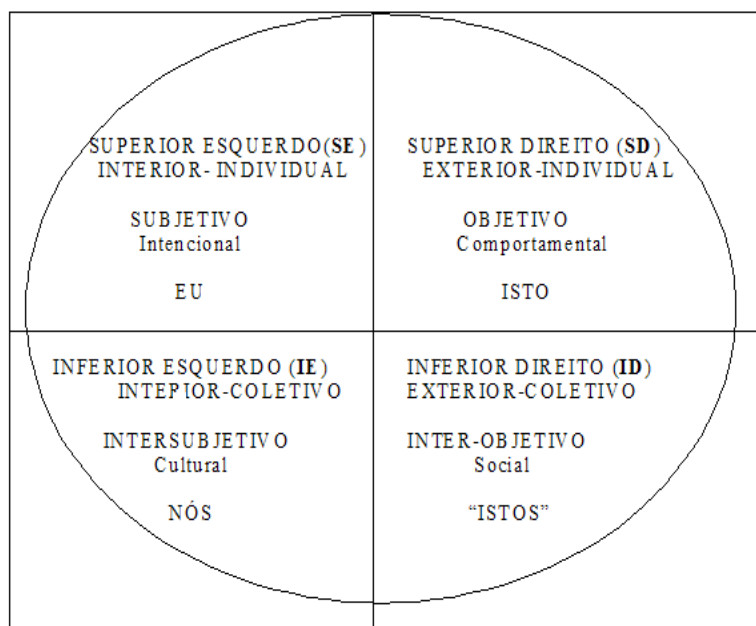


Figura 1: Os quatro quadrantes do Kosmos

Fonte: Wilber (2011)

Conforme Wilber (2011), o quadrante superior esquerdo diz respeito aos aspectos individuais e interiores do indivíduo, tal como são estudados pela psicologia do desenvolvimento, tanto em suas formas de manifestação convencionais como também contemplativas. É o aspecto subjetivo da consciência e contém todo o espectro do desenvolvimento consciencial. Esse quadrante faz uso da linguagem na primeira pessoa do singular (EU) para relatar e interpretar as vivências internas do fluxo interior da consciência de cada indivíduo. É, segundo Wilber (2011, p. 78), a “sede da estética, ou a beleza que está no ‘eu’ do observador”; enfim, diz respeito a todo o aspecto subjetivo e intencional do ser.

Neste quadrante, devemos considerar que os aspectos do “interior do indivíduo”, ou seja, o relato e a interpretação de suas vivências internas, interferem ativamente nas suas relações consigo e com o outro.

O quadrante superior direito expressa a contraparte objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo. Trata-se da base atômica, molecular, orgânica, biológica e corpórea, enfim, objetiva, com a qual a experiência intencional da consciência interage e se expressa na forma comportamental. A linguagem correspondente a esse quadrante relata os fatos científicos do organismo individual. Wilber (2006, p. 36-37) indica que a dimensão objetiva é

[...], portanto, o que qualquer evento *individual* parece ser *de fora*. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a

matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou “ele”.

Neste segundo quadrante, temos os comportamentos físicos, a contrapartida objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo (SE), indicando a dimensão objetiva do fenômeno.

O quadrante inferior esquerdo tematiza a pluralidade dos sujeitos, o mundo dos valores, as visões de mundo, o *ethos* compartilhado pelos indivíduos, a esfera subjetivo-coletiva. O “eu” coletivo vivencia também uma evolução que expressa a contraparte intersubjetiva do desenvolvimento da consciência individual.

A linguagem desse quadrante é a linguagem do nós: linguagem de segunda pessoa ou linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e bondade. Em resumo, como você e eu nos arranjamos para nos relacionarmos harmoniosamente. Esse é o quadrante cultural. (WILBER, 2011, p. 79)

No terceiro quadrante, temos que o sujeito forma seus pensamentos individuais a partir de sua própria visão de mundo, seus valores e sentimentos comuns, reflexos do compartilhamento dos contextos culturais. Assim, vimos que o contexto cultural marca a forma de se relacionar consigo e com o grupo.

Este quadrante nos relembra que aprendemos a pensar, a sentir e agir fortemente influenciados pelos sentidos e significados que adquirimos no conviver e fomos afetados pelas crenças sociais que indicam as formas de nos relacionar tanto conosco quanto com os demais. Assim, esse é o campo onde podemos examinar sobre quais as sensações intersubjetivas comuns do grupo, as expressões verbais e não verbais do coletivo, onde aprendemos os valores e sentimentos compartilhados sobre a família, sociedade, comunidade, educação, crescimento humano, entre outros. (SANTOS, 2013, p. 98)

Para Santos (2013), este quadrante indica a dimensão intersubjetiva que corresponde ao *interior* de uma *coletividade* ou *comunidade*, por isso “representa o interior coletivo, os valores, significados, visões de mundo e ética que são compartilhados por qualquer grupo de indivíduos” (WILBER, 2002, p.79). Neste parâmetro, o ser humano com suas experiências em grupos estabelece crenças e valores comuns que também se relacionam à moral e à ética necessárias à convivência com os outros seres humanos.

A vivência cultural da humanidade não está obviamente dissociada de sua base social, institucional e tecnológica. Assim, o quadrante inferior direito, com sua linguagem dos “Istos”, tem por meta refletir sobre a evolução das várias formas de organização social, institucional e tecnológica construídas pela humanidade ao longo de sua história, sendo, portanto a contraparte externo-coletiva do quadrante inferior esquerdo.

E, no quarto quadrante, o modo de organização social no qual estou inserido afeta o meu comportamento no grupo; como a forma de se expressar do sujeito afeta suas relações sociais que estão imersas na cultura, ou seja, a dimensão social.

Assim, meu assim chamado pensamento "individual" é, na verdade, um fenômeno que intrinsecamente possui (pelo menos) esses quatro aspectos - intencional, comportamental, cultural e social. E lá vamos nós, em torno do círculo holístico: o sistema social terá uma forte influência na visão de mundo cultural, que fixará os limites a quaisquer pensamentos individuais que eu tenha, os quais se registrarão na fisiologia cerebral. E podemos rodar em torno do círculo em qualquer direção. Todos estão entrelaçados, todos estão mutuamente determinantes. Todos causam, e são causados, uns pelos outros, em esferas concêntricas de contextos dentro de contextos, indefinidamente. (WILBER, 2007, p. 25)

As reflexões sobre os grupos a partir dos quatro quadrantes está relacionada a uma proposta que implica dirigir o olhar sobre as interações humanas, no processo educativo, de modo simultâneo em quatro dimensões analíticas valorizando os aspectos internos e externos. Como preconiza a teoria de integralidade que consideramos válida para este trabalho, existe um círculo holístico em que todos os aspectos estão entrelaçados e são mutuamente afetados.

As disposições dos participantes de um grupo envolvem, portanto, como já foi dito, os aspectos intencional, comportamental, cultural e social. Os processos grupais como possibilidade de ampliar o desenvolvimento humano a partir das interações, estão naturalmente submetidos às condições e aos contextos dos aspectos individuais e coletivos. Assim os indivíduos, num grupo, no cotidiano das relações, privilegiam atitudes e estratégias a partir das suas experiências, valores, crenças e percepções. Ocorre que tais recursos, que lhes são disponíveis, e que são escolhidos para o seu agir num mundo de relações, estão intimamente vinculados às visões que o indivíduo possui e são resultantes das concepções e possibilidades de cada quadrante.

Para Wilber (2011), dentro de uma abordagem integral, nenhum fenômeno poderá ser alcançado de forma adequada se não for a partir dos aspectos representados pelo: Eu, Nós, Isto e Istos como quadrantes; corpo, mente e espírito como níveis, numa perspectiva de todos os quadrantes, todos os níveis e todas as linhas.

Para pensar aspectos do quadrante representado pelo Eu, é considerado pelos estudos da psicologia transpessoal integral a busca pelo reconhecimento e integração das partes sombrias que podem ser renegadas, acarretando sofrimento para o indivíduo e representando pontos de conflitos em seus relacionamentos. A sombra representa desse modo o inconsciente pessoal, material que reprimimos, negamos, dissociamos ou rejeitamos. Tais atitudes apenas

revertem os aspectos sombrios em aspectos dolorosos. Cuidar da sombra é dar-lhe possibilidade de, iluminada, formar uma autoimagem mais real e saudável.

Naturalmente, a visão do Eu, do interior do indivíduo, está relacionada com os outros quadrantes, visto que o individual é afetado pelos demais aspectos. As emoções e pensamentos individuais estão condicionados aos aspectos culturais que são baseados em seus valores e costumes. Ou seja, como se percebe individualmente e nas relações, é resultante dos dados obtidos também do meio cultural em que vive. Assim, os quadrantes interiores superior e inferiores, estão aqui representados. Mas, quando o indivíduo vive e caminha no mundo, leva consigo um corpo e traz também comportamentos objetivos de que falam o quadrante externo superior esquerdo relacionado à parte biológica, corpórea.

Conforme Lima (2014), apesar de Wilber não ter trazido para seus estudos a discussão direta sobre a educação, a sua teoria representa uma contribuição valiosa para pensar o processo formativo. As razões de tal afirmativa são baseadas no fato de que a educação nos documentos oficiais e intenções dos seus agentes visam o desenvolvimento pleno do educando; é, pois, possível visualizar uma aproximação com a Visão Integral, já que essa se configura na busca do alcance das potencialidades humanas que emergem no Mapa Integral nos níveis, nos estados, nas linhas, nos tipos e nos quadrantes. Destaca ainda a importância significativa da teoria do autor, para essa discussão do processo educativo, pela ênfase dada à não-dualidade e não fragmentação do humano e do desenvolvimento do ser pleno relacionando-se consigo mesmo, com os outros e com o meio.

Apesar de a nossa busca estar efetivamente focada em analisar a experiência com os grupos na educação apenas a partir dos quatro quadrantes e não termos nesse trabalho a intenção de aprofundarmos estes aspectos, registramos que não desconhecemos a importância destes pontos da teoria integral de Ken Wilber, que pode servir para ampliar cada vez mais as reflexões sobre os processos educativos na perspectiva da integralidade.

Como antecipamos acima, os aspectos em que nos detemos nesse estudo sobre grupos em processos formativos estão especialmente relacionados às percepções e visões possíveis a partir dos quadrantes. Desse modo, identificamos que os quadrantes representam um ponto crucial na reflexão para o processo educativo visto que:

[...] Para a educação e, especificamente, para o educador, o educando e a tarefa pedagógica, os quadrantes ampliam as perspectivas que os processos educativos podem englobar. E a abrangência dos quadrantes faz com que o educador perceba a complexidade de envolver a perspectiva de Integralidade

à educação, a complexidade de abordar todos os quadrantes sem haver critério de definição de quem seria o melhor. (LIMA, 2015, p.170)

A teoria integral de Wilber indica modos de reflexão que são pertinentes ao estudo sobre os grupos pelo fato de que, ao pensarmos nos relacionamentos dos grupos numa perspectiva de quadrantes, devemos olhar de modo que se reconheça que cada indivíduo traz em si percepções e atitudes vinculadas às experiências que faz de si mesmo em seus diversos aspectos, que estão presentes no Eu e na sua consciência individual representada pelo quadrante superior esquerdo. Em sua contraparte, temos a influência das suas características biológica, corpórea e mental representada pelo quadrante superior direito. Surge também a compreensão de que os aspectos internos subjetivos têm as suas percepções baseadas em suas visões culturais, representadas por seus valores grupais, juízos de valores culturais, significados e significantes das suas crenças que são parte do quadrante inferior esquerdo, e ainda a importância da reflexão de que o sistema social propicia ou nega condições de desenvolvimento para este indivíduo representado pelo quadrante inferior direito. Desse modo entramos nos relacionamentos e interações que vão estar atrelados a essas visões e percepções do “eu”, do “nós”, do “isto” e do “istos”, nosso comportamento e atitudes vão, naturalmente, estar condicionados aos aspectos dos quadrantes.

Quanto aos aspectos educativos com base nos quadrantes, registramos em relação a esta experiência, que trouxe como base a perspectiva integral transpessoal, que Wilber (2000), apesar de não se reportar diretamente à educação, apresenta a discussão sobre como cada uma das dimensões em desequilíbrio em qualquer dos quadrantes trará consequências em cadeia para todos os outros. De modo análogo às considerações feitas por este autor em relação à vida de modo geral, compreendemos que, nos processos educativos baseados em modos de aprendizagem alienantes com intenções meramente mercadológicas (ID) realizados em ambientes desumanizantes, poderá resultar em quadros de baixa autoestima para os estudantes e para os diversos atores escolares (SE); e em uma química cerebral que não funciona adequadamente (SD) poderia, por exemplo, institucionalizar uma forma de consumo material desregrado, comportamentos agressivos e relações utilitárias entre os seres. De maneira semelhante, uma visão de mundo cultural que desvaloriza os educadores, resultará numa tendência para mutilar o potencial individual de cada docente, e os que estão se formando para essa carreira carregam consigo esse fardo.

Assim, a partir dessa reflexão, trouxemos a visão baseada na valorização dos quatro quadrantes para o GFT, tentando cultivar no cotidiano das aulas uma prática integral que supõe o exercício de modo simultâneo de todas as capacidades e dimensões mais importantes

do corpo-mente humano – físico, emocional, mental, social, cultural e espiritual. Desse modo, em consonância com esta teoria e indicações de exercícios para cada uma das dimensões, programamos ações para cada faceta.

Dessa maneira, e de acordo com a teoria de Wilber para a prática integral, em relação à dimensão física, são indicadas atividades físicas moderadas, como os movimentos que na nossa prática foram realizados, como danças circulares e outros movimentos corporais, para contemplar os aspectos referentes ao quadrante superior direito. Para o quadrante superior esquerdo, os exercícios para alcançar o equilíbrio emocional foram contemplados, com meditação e exercícios respiratórios, práticas que se tornaram constantes nessa experiência. Quanto aos aspectos mentais, a prática integral considera a realização do trabalho com a sombra para a autoaceitação e autoconhecimento, que foram aspectos também contemplados na proposta de GFT.

Outro aspecto apontado por Wiber, ainda em relação a esse quadrante, é a busca por desenvolvimento da adoção de uma filosofia de vida mais consciente. Para o quadrante inferior direito, há indicações da importância de buscar sistemas que induzem a reflexão sobre a responsabilidade com relação à natureza, à biosfera e às infraestruturas geopolíticas, em todos os níveis e por fim em relação ao institucional indica o exercício de deveres educacionais, políticos e cívicos para a família, a cidade, o Estado, a nação e o mundo.

Em relação ao quadrante inferior esquerdo, que trata de relacionamentos com a família e com os amigos, propusemos práticas para tentar fazer com que os relacionamentos se tornem parte do crescimento pessoal, descentralizando do eu, o que realizamos nas vivências, dinâmicas e leituras complementares. Ainda para equilíbrio neste quadrante, de acordo com a prática integral é apontada a importância de realização de serviços comunitários, como trabalhos voluntários, assistência em abrigos e asilos, etc. Por fim, nesse quadrante é importante realizar exercícios que estimulem comportamentos mais éticos, como buscar empenho com o mundo intersubjetivo do Bem e praticar a compaixão com relação a todos os seres, aspectos também buscados na experiência de GFT.

4 METODOLOGIA

Um dos grandes desafios para o investigador iniciante na realização de uma pesquisa é a busca por tentar aliar ao rigor científico suas crenças e valores pessoais, sem se perder numa “cientificidade” vazia nem tornar a pesquisa como algo apenas pessoal.

Estar em um ambiente profissional de pesquisa não é o único requisito acadêmico para o pesquisador de educação. É preciso ainda ser capaz de agir orientado por métodos, com seriedade. Além disso, aquele que pesquisa deve definir com clareza sua linha de interesse no sentido de orientar seu trabalho científico com base no que já vem sendo pesquisado. (MALHEIROS, 2011, p. 27)

Na tentativa de encontrar formas para lidar melhor com a ansiedade das dúvidas e incertezas do pesquisar, buscamos nas teorias e noções sobre pesquisa de estudiosos reconhecidos elementos que pudessem clarificar os métodos e processos úteis para a tarefa de investigar.

4.1 A PESQUISA EM PROCESSOS, FORMATOS E ABORDAGENS

Ao analisar os fundamentos e as tradições da pesquisa qualitativa em educação, Esteban (2010) levanta alguns aspectos principais, relativos à finalidade, que podem orientar os estudos qualitativos — compreensão, transformação, tomada de decisões e também o descobrimento de um corpo organizado de conhecimentos. “A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Assim, nessa direção, tratando de questões conceituais da pesquisa qualitativa, vista também em si mesma como um campo de investigação, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que qualquer definição a respeito desta abordagem investigativa deve estar situada no complexo campo histórico no qual ela se apresenta. Entretanto, é possível, segundo os autores citados, oferecer uma definição inicial dessa modalidade, que utiliza múltiplos métodos na tentativa de garantir uma compreensão em profundidade do fenômeno focalizado.

A pesquisa qualitativa exploratória é conveniente quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a serem examinadas. Esse tipo de abordagem pode ser necessária porque o tópico é novo, porque o tópico nunca foi tratado com uma determinada amostra ou grupo de pessoas e porque as teorias existentes não se aplicam à amostra ou ao grupo particular que está sendo estudado. (CRESWELL, 2010, p. 44)

Em consonância com os objetivos definidos nessa pesquisa, realizamos uma investigação qualitativa participante, no formato de intervenção como pesquisa-ação (BARBIER, 2007), para compreender quais são as contribuições do Grupo de Formação Transpessoal aos estudantes da graduação de pedagogia nas vivências e interações grupais e relações intra e interpessoais no campo educativo.

4.1.1 A pesquisa-ação

Este modelo de pesquisa-ação está atrelado a uma forma diferenciada de se fazer pesquisa, não mais metodologia, mas o desenvolvimento de um processo, pois para Barbier (2007, p.111):

O processo é uma rede simbólica dinâmica, apresentando um componente funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberto a mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço. [...] Controlo um procedimento, avalio um processo.

Essa abordagem subsidiou a nossa pesquisa de campo por estar em consonância com os nossos interesses de pesquisa, que visa buscar nas inter-relações dos grupos em seus processos de convivência caminhos para se pensar a formação humana numa perspectiva integral transpessoal.

A pesquisa-ação, que compreendemos ter sido nesse caso a mais indicada, justifica-se pelo fato de tratar-se de um tipo de pesquisa que considera que participantes e pesquisador atuam de modo cooperativo e participativo, numa ação coletiva (THIOLENT, 2000). A partir dessa constatação, indicamos que, quando pensamos nos grupos em relacionamento, na educação, nos referimos às potencialidades e fragilidades dessas relações para a formação humana integral.

Para Lewin (1989), a pesquisa-ação é um modo de investigação de cunho social, e os seus princípios estão baseados no empirismo, buscando que as ações dos envolvidos sejam direcionadas para a resolução do problema coletivo e onde todos atuam para contribuir com a solução. Reafirmando e ampliando tais considerações, Thiolent (2000) indica que a pesquisa-ação prioriza a preocupação de resolução de modo coletivo, baseado na cooperação e participação efetiva dos grupos envolvidos.

O surgimento da pesquisa-ação é associado por muitos pesquisadores aos trabalhos de Kurt Lewin. Ocorre que no ano de 1946, período pós-guerra, Lewin fez uso de pesquisa experimental de campo quando trabalhava para o governo norte-americano. As suas pesquisas

iniciais tinham por objetivo promover mudanças dos hábitos alimentares da população e ainda mudanças de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Entre os valores que pautavam as suas pesquisas e experiências estavam a construção de relações democráticas, a participação dos sujeitos, o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias, a tolerância a opiniões divergentes e ainda a consideração de que os sujeitos são capazes de mudar com maior facilidade quando mobilizados por decisões grupais.

Importante esclarecer que reconhecemos que a apropriação da teoria dos grupos de Kurt Lewin, feita por alguns autores, especialmente pela área de administração e gestão de negócios, encaminhou em alguns casos intenções e propósitos apartados dos ideais de formação humana, aqui considerados. No entanto, alguns teóricos como Mailhiot (2013) e Barbier (2007), entre outros, apontam uma percepção ampliada das verdadeiras intenções e possibilidades da teoria da gênese dos grupos na proposta de Lewin. Assim, nosso objetivo de reflexão dessa teoria se volta a pensar a multidimensionalidade dos seres humanos e suas potencialidades nas vivências interpessoais baseadas numa perspectiva existencial.

Barbier (2007) apresenta na sua perspectiva da pesquisa-ação a ideia de que esta possui uma natureza diferente daquela das ciências sociais já consagradas e aponta ainda que essa tendência já tivesse sido anteriormente anunciada em seu trabalho: “a pesquisa-ação é a revolta contra a separação dos fatos e dos valores [...] um protesto contra a separação do pensamento e da ação” (BLUM, 1995 apud BARBIER 2007, p. 37).

Para demonstrar a diversidade dos tipos de pesquisa-ação, optamos por indicar aqui alguns que são importantes para compreender as nossas intenções metodológicas consideradas nessa proposta.

A partir das classificações de André Levy e Jean Dubost, Barbier (2007) aponta a pesquisa-ação de inspiração lewiniana ou neolewiniana como um tipo de pesquisa que é efetuada com grupos experimentais, numa perspectiva de facilitar mudanças previamente planejadas realizadas com os participantes em seu próprio campo. Nesse modelo, o papel do pesquisador é o de oferecer conhecimentos científicos aos participantes, sem, no entanto, buscar realizar uma conclusão, apenas colocar-se à disposição do grupo para auxiliá-los. (LÉVY; DUBOST 1995 apud BARBIER 2007, p. 45). Essa concepção de pesquisa, apesar de válida, não contempla de forma ideal nosso interesse, pontualmente, no que se refere a determinar mudanças previamente planejadas, visto que não nos apegamos aos aspectos de certo ou errado, de bom ou mau nas interações. Nossa pretensão foi acima de tudo compreender os aspectos que emergem na convivência do grupo de graduação em pedagogia.

Já a segunda consideração de que trata a pesquisa como um processo de experimentação social trazida por Dubost (1995 apud BARBIER, 2007, p. 43) foi a que melhor se aproximou dos nossos ideais de pesquisa nesse trabalho, pois “trata-se de uma pesquisa em que se propõe a realização de ações ou experiências inovadoras”. O autor indica ainda que o termo experiência foi empregado neste caso por Dubost “não como uma experimentação científica, mas, no sentido da experiência de vida, engajando o ser no seu futuro” (LEVY, 1985 apud BARBIER, 2007, p. 43.).

Para Barbier (2007, p. 87), é um tipo de pesquisa que “visa apreciar de forma justa a complexidade do real, que nós entendemos como uma implicação direta na reflexão da experiência.” Encontramos em Jorge Larrossa (2002, p. 24) uma forma bem particular para conceituar a experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A pesquisa-ação nesse formato é apontada como a forma mais antiga de realizar este tipo de pesquisa.

Nesse modelo testam-se ideias e utopias que são acompanhadas de uma reflexão e de uma análise simultânea e sucessivamente pelos atores, na interpretação de diários, de trocas e relatórios escritos para maior compreensão das condições e limites de suas experiências e também em alguns casos para torná-las conhecidas. (BARBIER, 2007, p. 67)

Seguindo nessa mesma direção, Pimenta (2005) aponta que a pesquisa-ação tem como pressuposto que os sujeitos que se envolvem nela têm objetivos e metas em comum e estão interessados na resolução de um problema. Para a autora, nessa forma de pesquisa, o papel do pesquisador é o de ajudar os participantes na identificação do problema, para situá-los num contexto mais amplo, para possibilitar a ampliação de consciência dos envolvidos para a transformação dos sujeitos e das práticas.

A “trans-formação” parece ser assim um dos principais intuitos da pesquisa-ação, pois, conforme Barbier (2007), é neste aspecto que esta metodologia amplia o papel da ciência para além de descrever, explicar e prever fenômenos, situando o pesquisador como um

observador neutro e objetivo. A pesquisa-ação se coloca em oposição a este encaminhamento positivista, quando esta visa servir de instrumento à mudança social, produzindo conhecimento ao mesmo tempo em que se busca o progresso social.

Para a reflexão da produção de conhecimento, para o sentido pedagógico, gerada na pesquisa-ação, Franco (2005) aborda a relação da pesquisa como uma ação que cientificiza a prática educativa para formação e emancipação dos sujeitos da prática.

Deste modo, o presente trabalho foi realizado num processo de pesquisa-ação a partir de uma intervenção com a modalidade de Grupos de Formação numa perspectiva transpessoal. Buscamos, com isso, ampliar a reflexão sobre as relações intra e interpessoais com estudantes da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Para este alcance, amparamo-nos na proposta de Grupos de Formação baseada nas ideias de Lewin e nas concepções teóricas de integralidade e transpessoalidade de Wilber.

Esclarecemos que na literatura sobre os grupos nos trabalhos de Kurt Lewin, aparece os termos em inglês Training Group ou T-group, que numa tradução literal seria Grupo de Treinamento. Mas, ao avançarmos nas leituras sobre o tema, encontramos em Mailhiot (2000) e Ferreira (2011) a modalidade de trabalho apresentado como Grupos de Formação. Pois, para Mailhiot os termos Grupo de Treinamento não fariam jus às intenções e contribuições valiosas trazidas por Lewin em seus estudos com os grupos. Assim concordamos e também adotamos os termos de Grupos de Formação. Como adotamos em nosso estudo a visão integral, pois este “[...] novo modelo de pesquisa-ação existencial apresenta uma abertura revolucionária para realizar uma pesquisa-ação integral” (BARBIER, 2007, p.62), que considera que a “[...] ecologia humana é definida por tomar o homem em suas interações com o seu ambiente circundante” (ESCOLA DE CHICAGO apud BARBIER, 2007, p. 92).

Este tipo de pesquisa conduz à realização de uma pesquisa-ação transpessoal, de modo pessoal e comunitária, reunindo os polos integrados do humano: corpo, alma, espírito e o imaginário pulsional, social e sacral. Visa, portanto, lançar outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade.

4.1.1.1 A pesquisa-ação integral em ação: processo, participantes e instrumentos

Nossa aproximação com o campo teórico deste tema iniciou-se no ano de 2011, no 2º semestre, quando, na ocasião cursávamos a disciplina Psicologia Transpessoal do Núcleo de

Educação e Espiritualidade, na Pós-graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Desse modo, pudemos fazer leituras e diálogos sobre a temática para compreender a teoria da visão integral/transpessoal. Já em 2012.1 optamos por participar, durante todo o semestre, como observadores das aulas do oitavo período da graduação em pedagogia da disciplina Processos Interativos em Espaço Escolar, ministrada pelo professor Aurino Ferreira. Nessa participação, pudemos vivenciar o processo para tentar compreender como se realizava a disciplina que se fundamenta na articulação teórico-prática da educação integral e da psicologia da educação transpessoal. Na ocasião já intencionávamos ter estudantes desse curso e período para realizar uma pesquisa sobre os processos grupais na educação. Desse modo, a nossa participação intensiva nesse processo de aprendizagem visava subsidiar o nosso projeto de pesquisa e realização do trabalho que agora apresentamos, pois, ao iniciarmos nosso curso de mestrado em educação, decidimos desenvolver esse estudo a partir da análise de uma experiência para a formação humana numa proposta com Grupos de Formação Transpessoal.

Considerando a necessidade de termos um grupo disposto a vivenciar uma experiência com a proposta do Grupo de Formação Transpessoal, optamos por ofertar um curso de extensão com 25 vagas para os estudantes da graduação do oitavo período em Pedagogia da UFPE. Tivemos 24 estudantes matriculados no curso, mas uma estudante, por motivos de saúde, deixou de participar na metade do curso. Assim, o processo envolveu efetivamente 23 participantes da graduação.

A adesão ao curso foi voluntária e feita mediante inscrição, e os alunos foram devidamente informados de que se tratava de uma intervenção. Aos inscritos foi informado de maneira clara que o curso tinha o caráter de pesquisa e que a participação nesta se efetivaria mediante a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

4.1.1.2 A pesquisa participante: em busca de acompanhar e descrever a experiência com o Grupo de Formação Transpessoal (GFT) - Construção de dados: o campo, a trajetória e os momentos da pesquisa propriamente.

O processo da pesquisa-ação nesta proposta organizou-se a partir da realização de 15 encontros. O pré-encontro e o encontro final objetivaram a aplicação de questionário, realização de entrevista e aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os 13 encontros de intervenção tiveram 4 horas de duração cada, perfazendo um total geral de 60 horas, conforme descritos no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Estruturação da pesquisa

ENCONTROS	INSTRUMENTOS	OBJETIVO
Pré-Encontro	Plano de Curso Questionário TCLE	Apresentação dos objetivos do curso de extensão e da pesquisa Questionário inicial Aplicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)
1º ao 13º encontro	Processos interativos Diário do campo do pesquisador. Memória da aula Questionário	Vivência de processos interativos dentro de uma perspectiva do grupo de formação transpessoal
14º	Entrevista semiestruturada	Apreensão da compreensão dos alunos a respeito das experiências educativas vividas no curso de extensão
15º	Encerramento do curso	Realização de devolutiva parcial da pesquisa ao grupo de estudantes
Todos os encontros	Observação Participante	Observação de como o grupo se porta diante da intervenção, dos conteúdos manejados e os principais fenômenos grupais.

Fonte: A autora

Os encontros foram realizados numa sala de aula da UFPE e pensados a partir dos processos interativos em 3 momentos vivenciais espiralados⁸ que abordam as técnicas transpessoais:

1º Momento: INTROSPECÇÃO – EU COMIGO MESMO - Cada participante foi orientado num clima de tranquilidade e silêncio a refletir e tentar se perceber, entrar em contato consigo mesmo, observar suas emoções e seu estado de espírito ou realizar atividades direcionadas com essa intenção. A intenção foi propor uma espécie de preparação para as interações com o grupo.

2º Momento: DIALÓGICO “EU COM OS OUTROS” - Abertura de roda de diálogos para socializar as reflexões feitas individualmente.

3º Momento: CONVIVER – NÓS TODOS - Todos juntos foram envolvidos em atividades de tarefa, um momento de criação. Assim várias oportunidades foram propostas: elaboração de cartazes, cenas teatrais ou qualquer expressão simbólica que represente o que

8 No sentido de que não apresentam um caráter linear, pois surgem da demanda da relação vivenciada com o grupo.

foi compreendido/aprendido no dia sobre a temática. Ao final de cada encontro, os estudantes foram convidados a registrar de forma verbal ou escrita quais os sentimentos e impressões do encontro vivenciado. Cada encontro foi iniciado com a leitura da memória da aula anterior para servir de guia. Serviu para orientação e percepção dos caminhos já percorridos e direcionamento ou alteração do que foi compreendido pelo grupo como necessário. Os relatos verbais foram registrados nas memórias das aulas pelas duplas, nas expressões construídas pelo grupo e registradas por escrito também pela pesquisadora em seu diário, alguns escritos também foram entregues à pesquisadora ao término de cada encontro.

Para o trabalho de campo com a abordagem qualitativa através da pesquisa-ação, realizamos a observação participante e utilizamos como instrumentos os questionários, entrevista semiestruturada e leitura dos registros de memórias dos encontros e diário do pesquisador.

Conforme Severino (2011), a pesquisa participante, passa por uma interação intensa e marcante para todos os envolvidos, no intuito de:

[...] realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, observando as manifestações dos sujeitos em situações vividas. (SEVERINO, 2011, p. 120)

Os questionários inicial e final foram respondidos pelos 23 participantes e trouxeram questões que buscavam alcançar as percepções dos participantes sobre a experiência proposta no GFT. Quanto às entrevistas, foram incluídas em busca de aprofundar a percepção dos estudantes sobre a experiência vivenciada e contaram com 8 participantes escolhidos pelo critério de terem obtido durante o curso 100% da frequência.

Para nos atermos às atitudes e comportamentos como forma de se dirigir ao interior do fenômeno, decidimos incluir a entrevista por acreditar que assim poderíamos nos aproximar da obtenção de resultados de maior confiabilidade e tentar abordar e compreender o objeto a partir de mais de um ângulo. O registro da memória de aula e o diário do pesquisador serviram para complementar os dados, trazendo à tona possíveis aspectos sobre os encontros que poderiam ainda ter ficado obscurecidos nos questionários e entrevistas.

Registramos ainda, em relação à entrevista, que buscamos realizá-la nos moldes de uma escuta sensível baseada na proposta de pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2007), está apoiada na empatia, aproximando-se do sentido buberiano do EU/TU, no qual:

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, valores de símbolos e de mitos. (BARBIER, 2007, p.94.)

Algumas indicações de realização de pesquisa-ação integral, na perspectiva de Barbier, são marcantes e necessitam ser bem explicitadas, pois além da proposta diferenciada da escuta sensível que já informada acima, há outros pontos que merecem atenção. Um ponto destacável é a proposta de pesquisador implicado, ou a implicação do pesquisador, apontado pelo autor e que nos parece muito pertinente à nossa intenção de pesquisa: “Implicar-me consiste em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2000, p. 102).

Outra consideração apresentada pelo autor que converge com os interesses desse estudo com os grupos em formação é a perspectiva trazida por ele no sentido de encaminhar mudanças de atitudes, de práticas, de situações e de discursos em função de um projeto alvo que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida individual e coletiva que supostamente ofereça melhoria ao que está sendo vivido.

Em consonância com estes propósitos, Lewin (1989) indica que uma pesquisa-ação requer que o grupo passe por 3 momentos ou fases de mudança, a saber, o descongelamento para desbloquear hábitos, uma fase de mudança propriamente dita e uma fase de reforço e de congelamento de um novo equilíbrio — ditos como: *Unfreezing*, *Movingand* e *Freezing*. Esses momentos serviram como base desse processo e foram buscados durante toda a pesquisa com observação participante que optamos por desenvolver.

A observação participante foi utilizada para construir os dados no campo, por permitir que o seja no cotidiano do participante a leitura da sua compreensão do fenômeno experienciado. Para Bogdan e Bikley (1994), a importância desse método está no fato deste ser o perfil escolhido pela maioria dos pesquisadores qualitativos. A escolha tem relação com esta metodologia por permitir recolher dados e oferecer uma entrada no mundo do sujeito, mas permanecer do lado de fora, encaminhar a compreensão do sujeito observado, mas continuar a pensar do seu modo. Para realizar essa abordagem, é necessário passar pelo estabelecimento de relações.

Para compor a observação participante, nos apoiamos também nos escritos da memória das aulas feitos pelas duplas de estudantes pré-definidos no início do curso. Estes registros foram utilizados como referência para auxiliar na descrição das atividades vividas ao longo do curso, registrando assim a visão dos participantes sobre o que estava sendo

experimentado. Para facilitar esse processo de escrita, elencamos tópicos para auxiliarem os participantes na direção da nossa busca, apresentados no formato das seguintes questões que visavam nortear os membros a contar a experiência vivida. Utilizamos assim as seguintes provocações: Como me senti no encontro de hoje? Como me relacionei com o grupo? Quais fatos marcantes foram vivenciados aqui? Quais aprendizagens foram realizadas? Quais os sentimentos ou emoções foram despertados? Desta forma, buscamos estimular uma escrita autêntica dos fatos que contam sobre a participação e percepção individual e também as suas impressões dos sentimentos e aprendizagens coletivas, do que foi vivenciado pelo grupo nos encontros.

Os registros dos encontros realizados no diário do pesquisador serviram para ampliar as possibilidades de cercar o fenômeno e para auxiliar na análise dos dados. São subsídios que servem aos nossos propósitos de tentar apreender o fenômeno em sua complexidade dessa intervenção no campo com os participantes do curso de extensão Grupos de Formação Transpessoal.

4.2 SISTEMAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A última etapa desse processo é o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados. Conforme Bardin (1977), este é o momento em que se pretendeu finalmente tentar fazer os resultados “falarem” através de operações complexas utilizadas para condensar e colocar em relevo as informações para realizar a análise.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise de significantes (análise lexical, análise dos procedimentos). (BARDIN, 1977, p. 37)

Os temas relacionados às percepções dos estudantes que se repetiram com maior frequência se tornaram os índices e serviram, assim, para a categorização dos significados apontados pelos estudantes da experiência do GFT. Para analisarmos os dados gerados nas observações, questionários e entrevistas, utilizamos a análise temática, a partir da teoria da análise de conteúdo de Bardin, que é definido como:

Conjunto de técnicas de análise das composições visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, [...] indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 40)

A análise de dados resultante do trabalho de campo com observação participante do curso de extensão Grupos de Formação Transpessoal com os estudantes da graduação de

pedagogia da UFPE foi realizada a partir do material gerado nos questionários, nas entrevistas semiestruturadas, na memória das aulas feita pelas duplas de estudantes e pelos escritos registrados no diário do pesquisador.

Ainda de acordo com Bardin (1977), a análise do conteúdo se organiza em momentos distintos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O propósito da pré-análise é sistematizar e tornar os dados operacionais e geralmente associa três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a criação de indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses fatores não exigem um rigor em relação à ordem, mas são estritamente ligados uns aos outros; mais do que isso, uns dependem dos outros.

Conforme a autora, existem regras básicas que devem ser consideradas para realizar a pré-análise de forma adequada. A primeira delas refere-se ao cuidado em relação à preocupação com a *exaustividade*, para que nada seja omitido, tentando trazer tudo para se esgotar a *totalidade* da comunicação; outro aspecto importante é a *representatividade* da amostra, para ser capaz de representar o universo pensado; além da *homogeneidade* de técnicas, temas e perfis de indivíduos semelhantes, a *pertinência* de documentos adaptados ao conteúdo e objetivos da pesquisa e, por fim, a *exclusividade* para classificar os elementos em uma única categoria.

A segunda fase, chamada de Fase da Exploração do Material, é o momento em que o pesquisador realiza as decisões tomadas anteriormente na análise. Serve para fazer com que os dados brutos sejam organizados, reunidos e também codificados em unidades de registros para a seleção de regras de contagem e a criação de categorias.

A codificação corresponde a uma transformação — efetuada segundo as regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer ao analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 1977, p. 103)

Sobre a formulação das hipóteses e dos objetivos, Bardin (1977) indica que é sempre uma afirmação inicial, provisória, que nos dispomos a testar para afirmar ou negar a partir da análise. Conforme a autora, levantar hipóteses é sempre interrogarmos, apesar de que algumas análises podem ocorrer às cegas, sem uma ideia pré-concebida.

Finalmente a criação de indicadores refere-se à escolha de índices em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas, e à sua organização sistemática por indicadores. A

autora cita como exemplo prático de um índice a menção explícita de um tema numa mensagem. Assim escolhidos os índices, procede-se a construção de indicadores precisos e seguros. De acordo com a pesquisadora, desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

Os escritos dos participantes referentes aos questionários, entrevistas e memórias de aula foram lidos e relidos, com o foco na pergunta guia para cada uma das questões, e desta maneira chegamos às unidades de registro que se revelaram mais significativas para a investigação. Em seguida, as respostas de cada um dos participantes foram desdobradas em unidades de registro que se apresentaram carregadas de possíveis sentidos para a questão formulada. Esta avaliação das respostas e escritos dos estudantes considerou os participantes como sujeitos de percepção e sujeitos de expressão ou significação.

5 RESULTADOS

Nesta seção, procuramos desvelar o significado das experiências do processo de formação humana vividas pelos participantes no curso Grupos de Formação Transpessoal, buscando, no intercâmbio com os dados significados, alcançar a compreensão dos estudantes nas práticas e vivências propostas nessa perspectiva. Nesse momento, os significados serão agrupados em grandes categorias ao final de cada seção, no intuito de ajudar-nos a visualizar os sentidos que se formam sobre a experiência investigada.

Os resultados e as análises referentes às atividades propostas na metodologia serão tratados de forma a apresentar o cenário da investigação, sendo nesse momento confrontados com as teorias apresentadas, buscando assim expandir o diálogo iniciado com os participantes e a inclusão de novos interlocutores. Nesse sentido, os resultados são postos numa dialética constante com outros teóricos, visando não os dissociar da reflexão e nem apresentá-los como algo à parte da própria reflexão, pois eles coemergem das múltiplas interações vividas ao longo da pesquisa e no próprio momento de apresentá-los.

Os dados apresentados nos itens desta seção não devem ser tomados isoladamente, pois eles representam aqui a tentativa de delinear o fenômeno acompanhado. Apenas por questões didático-metodológicas, estão alocadas em pontos distintos, mas na verdade são parte de um todo mais vasto e devem ser assim enxergadas. Desse modo, “o questionário”, a “entrevista semiestruturada” e a “observação participante” serão apresentados a seguir.

A voz dos sujeitos é parte da tessitura da metodologia da investigação para alcance dos resultados aqui apresentados. Assim, toda escrita é permeada pela linguagem surgida nas respostas aos questionários e entrevistas obtidas com os estudantes. Ainda são também inseridos dados do “diário do pesquisador” e das “memórias das aulas escrita pelas duplas de estudantes” em busca de demonstrar e recuperar o aspecto dinâmico do fenômeno investigado. Desse modo, as entrevistas e demais registros indicados acima não serão objeto de uma análise específica e direta como serão os questionários, mas todos os registros contribuirão para aprofundar a análise. Implícita a esta compreensão da apresentação, análise e discussão dos dados, encontra-se uma concepção que opera dentro da perspectiva integral, dos momentos vivenciais espiralados, que abordam as técnicas transpessoais apresentadas por Ferreira, Brandão e Menezes (2005), acrescida das reflexões sobre os quatro quadrantes de Wilber (2006) e das contribuições da modalidade de t-grupo de Kurt Lewin (1956).

5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO NO GRUPO DE FORMAÇÃO TRANSPESSOAL (GFT)

Neste tópico faremos uma descrição e análise geral dos encontros realizados com os 23 estudantes do curso de pedagogia. Tivemos um total de 16 encontros, que ocorriam uma vez por semana, sendo assim divididos: 1 (um) pré-encontro, 13 (treze) encontros de intervenção, 1 (um) encontro para a entrevista e 1 (um) último encontro para encerramento e devolutiva do trabalho realizado. Buscamos, nessa parte do texto, descrevê-los para avaliar a proposta e tentar apreender os efeitos percebidos pelos estudantes na experiência de Grupo de Formação Transpessoal.

Os momentos previstos, tomando como base a visão integral, seguem nas aulas numa dinâmica que contempla buscar a harmonização da energia do grupo, buscar a consciência corporal e manter a mente serena para criar um clima propício ao desenvolvimento da temática pertinente a cada encontro, aspectos que visam oferecer um espaço capaz de aliar integração e unidade entre os participantes.

Optamos por incluir nessa parte o material construído pelos participantes nas Memórias de aula e também aspectos que representaram as propostas que eles trouxeram para as aulas didáticas. Entendemos que a descrição dos encontros, feita pelas duplas de estudantes, é uma expressão genuína das percepções destes.

A título de ilustração, apresentaremos a descrição do pré-encontro para em seguida apresentar uma síntese das principais atividades e reflexões realizadas nos encontros baseadas nos três EIXOS TEMÁTICOS: **Vivenciando uma Experiência Formativa, Processos Grupais numa Perspectiva Integral** e **A Escola, multiculturalismo e conflitos**, que representam as temáticas fundamentais que nortearam a proposta na experiência do GFT.

No primeiro momento do curso, buscamos oferecer aos participantes uma apresentação da proposta pretendida de forma a esclarecer e motivar os estudantes a aderir ao processo do curso. Desse modo, esclarecemos no pré-encontro os aspectos extrínsecos do curso como as questões referentes à participação, frequência, avaliação e aspectos relativos à pesquisa. Antecipamos também na apresentação que, por se tratar de uma pesquisa, a participação deveria ser voluntária e que nos comprometíamos a manter o anonimato e o sigilo dos conteúdos expostos durante todo o processo.

Ainda em relação aos aspectos extrínsecos, quanto ao critério de inclusão na pesquisa e garantia de certificação no curso, esclarecemos que se daria por ter participação de no mínimo 75% dos encontros, visto que é um programa acadêmico e cumpre as regras da universidade, e também pelo fato de que os afastamentos do grupo e vivências acarretariam em fragmentação da aprendizagem e da experiência, comprometendo assim a efetivação da proposta grupal. Os participantes presentes aderiram sem resistências à pesquisa, mostrando-se participativos e interessados em colaborar com o processo.

Ao final dessa primeira parte, os estudantes assinaram o TCLE (ANEXO 1). Ainda nesse encontro aplicamos o questionário inicial, que abordava questões sobre como ocorriam as relações interpessoais no Centro de Educação, que pode nos ajudar a orientar nossa proposta.

Em relação à atividade de responder ao questionário, encontramos na Memória de Aula, escrita pelas duplas de estudantes, registrado da seguinte forma:

A turma foi disposta em fila indiana, em ordem alfabética. Desta fila, a turma foi dividida em 4 subgrupos. Cada um desses subgrupos discutiu a partir de questionário entregue pela professora sobre como percebe as interações interpessoais no CE e ao final apresentou pontos positivos e negativos a respeito, além de trazer propostas que viabilizassem tais interações. Por fim, cada grupo apresentou suas considerações. (Registro Memória de aula)

Após estes esclarecimentos iniciais, entregamos o Plano de Curso e detalhamos a proposta do curso de extensão, destacando os objetivos do Grupo de Formação Transpessoal. Desse modo, apresentamos de forma breve a teoria do integral e as dimensões básicas do

humano (Röhr, 2010) e explicamos a proposta de trazer uma experiência prática baseada na perspectiva transpessoal para reflexão e ampliação da percepção dessas dimensões e a forma de incluí-las nas atividades de aprendizagem que iríamos realizar a cada encontro.

Antecipamos que a rotina dos encontros foi mais ou menos mantida em relação aos momentos iniciais das aulas, com a proposta de 10 minutos de meditação para em seguida fazermos a leitura da memória da aula anterior, conversarmos sobre as possíveis aprendizagens para depois iniciarmos a atividade relativa ao tema.

5.1.1 Eixo Temático – Vivenciando uma experiência formativa

Os principais enfoques desse eixo temático evidenciados nessa unidade formativa privilegiaram os seguintes temas: *Abertura para o outro; Comunicação autêntica; Escuta de si; Escuta do outro; Laços e vínculos frágeis na contemporaneidade; Praticando um olhar generoso: Reflexões para exercer a empatia; Relações de Autenticidade nos encontros humanos.*

5.1.1.1 A abertura para o outro nas aulas do GFT

Desse modo iniciaremos destacando momentos das aulas e atividades que envolveram o tema da *Abertura para o outro*, que foi vivenciada na experiência a partir das atividades que valorizavam os aspectos tanto do “Eu” como do “Nós”.

A busca pela “Integração” iniciada desde os primeiros momentos do grupo é indispensável, pois, conforme Mailhiot (2011), baseado na teoria de Lewin, o grupo constitui o terreno sobre o qual o indivíduo se mantém. Caso ele não se sinta integrado e tenha definido claramente sua participação social no grupo, seu espaço vital ou seu movimento de liberdade será baseado em instabilidade e ambiguidade.

Assim desenvolvemos atividades com o intuito de promover uma abertura e viabilizar a aproximação do grupo. As etapas de grande importância para a experiência foram realizadas a partir de 3 momentos espiralados como metodologia proposta para todos os encontros. Assim realizamos os momentos de introspecção “Eu comigo”, subgrupos “Nós” e em grande Grupo “Todos nós”.

Nos primeiros momentos, percebemos demonstração de sentimentos de desconfiança, timidez e curiosidade, mas ao final dessa aula, após o momento de Integração, os participantes demonstraram ter boas expectativas

e, apresentavam motivação, alegria e disponibilidade para participar da proposta. Apenas após o feedback dado por escrito pudemos compreender melhor quais os principais sentimentos. (Diário da pesquisadora)

“O nós” em imagens no primeiro encontro:

Figura 2



Fonte: A autora

Os resultados surgidos das atividades iniciais trouxeram para o momento “Todos nós” a linguagem dos participantes a partir da seguinte questão: *Quais os sentimentos ao final deste encontro?* Surgiram diversas falas: *Melhor, confiável, mais otimista.* (Lisa); *Boas expectativas, feliz,* (Séfora); *Mais livre e feliz,* (Janaína); *Acolhida,* (Sandra); *Animada* (Bia); *Tranquila* (Karen); *Esperançosa* (Clara); *Confortável* (Erica); *Tocada* (Martina); *Mais receptivo* (Anísio); *Encantada* (Anne); *Mais leve e à vontade* (Jamal); *Interessada* (Anísia); *Grata, ansiosa para o próximo encontro* (Brisa); *Me sinto muito bem* (Paulo); *Mais à vontade* (Eduardo); *Familiarizado* (Jaime); *Envolvida com o grupo e com o curso* (Zara); *Empolgada* (Eduarda); *Confiante para os próximos encontros* (Carol).

O conjunto destas falas indica um clima positivo criado na proposta inicial da integração, aspecto que consideramos significativo para as interações, pois, de acordo com Lewin (1956), é na gênese dos grupos que se define grande parte do relacionamento futuro dos membros e das superações de que eles serão capazes. Para Moscovici (1975), esta é uma fase de inclusão em que cada membro procura o seu lugar fazendo tentativas para encontrar e

estabelecer os limites de sua participação no grupo, o quanto vai dar de si e o quanto espera receber.

Encaminhando essa reflexão para a educação e pensando nos encontros ocorridos a cada semestre ou ano, dos cursos ou disciplinas nas salas de aula, consideramos que provocar essa integração inicial poderá acelerar a sensação de pertencimento e gerar a abertura para participação mais efetiva no processo de aprendizagem.

Outro ponto destacado relacionado à ideia de promoção de abertura é representado pela construção do acordo de convivência. Surge da pergunta geradora *Como viveremos em grupo?* e indicado como um momento “*Eu comigo*” que se “*transforma*” num momento “*Nós*”. Assim, para favorecer essa abertura, iniciamos com um movimento do grupo, que consistiu em convidar os participantes a ficar em pé e alongar-se por 10 minutos com um fundo musical relaxante.

A inclusão da música nos encontros fez parte do planejamento das aulas e buscava a sintonia com os objetivos do momento proposto. Assim, ao som de uma música instrumental vibrante, os estudantes foram orientados a tentar um contato consigo, na perspectiva do momento de introspecção denominado aqui como “*Eu comigo*”. Para Ferreira (2010), numa perspectiva transpessoal, a música poderá ajudar a acessar emoções reprimidas e favorecer a flexibilização das defesas psicológicas, permitindo a superação de obstáculos no acesso ao inconsciente. Nessa vivência individual, todos foram incentivados a olhar para si, observar a sua respiração e tentar perceber como estão se sentindo, observar suas emoções naquele momento, visando estar mais presente nas interações.

Para complementar essa parte da integração, fizemos a leitura do texto “A Boneca de Sal”, escrito por Leonardo Boff, no qual o autor reflete sobre a importância da abertura e entrega para o alcance do conhecimento (formação humana) (ANEXO 2).

A composição do acordo coletivo de convivência foi construída em um momento “*Todos Nós*” e ocorreu a partir da dinâmica em que foi solicitado a cada participante para indicar o que ele traria de positivo para os encontros do grupo. E, a partir das falas individuais, montamos o acordo de convivência coletivo.

Me recordo que no início da disciplina nos foi solicitado mencionar atitudes que estaríamos dispostos a ter para favorecer o desenrolar de nossas aulas. Retomando-os agora acredito que todos os participantes buscaram colocar tais atitudes em prática, cada um a sua forma e medida, mas que foi imprescindível para chegar ao nível do grupo que temos no final dessa nossa trajetória. (Questionário Séfora)

Após as contribuições individuais e o diálogo com o grande grupo sobre o que cada participante considerou indispensável para a convivência grupal, registramos os seguintes aspectos acordados: *Que os participantes sejam capazes de dar sua opinião respeitando as dos demais; Que tivéssemos a participação de cada pessoa assegurada; Que se buscasse sempre manter uma boa organização entre as pessoas/grupo; Que cabia a cada um estar disposto a pensar no próximo; Que o curso fosse capaz de proporcionar momentos que os estudantes cofacilitem dinâmicas e reflexões e não apenas sejam receptores de teorias; Que todas as atividades sejam socializadas desde as atividades desenvolvidas pela professora até pelos subgrupos, incluindo propostas, conteúdos e metodologias.*

Outro momento importante vivenciado na perspectiva de gerar abertura para perceber o outro foi *experienciado* na proposta de que todos circularam pela sala ao som de música suave e, enquanto andavam, deviam observar os outros com atenção, olhando para cada colega, tentando perceber cada participante, de modo a ver bem todos e cada um do grupo. Depois disso e ao sinal combinado de interrupção da música, deveriam formar duplas com a pessoa que você tenha sentido de forma intuitiva alguma sintonia ou de quem tivesse fisicamente mais próximo naquele momento. Em seguida, cada membro iria contar ao par formado o que sabe sobre a história do seu próprio nome, indicando quem o nomeou, a motivação de terem lhe dado esse nome, como gosta de ser chamado, falar se gosta ou não do nome, qual o significado do nome se souber. Ao final, cada colega apresentou o seu colega a partir da história do nome de cada um.

Percebemos que enquanto cada uma falava da história do seu nome faziam revelações e demonstravam diferentes emoções ao tocar nesse assunto. Uma estudante contava que esse nome era da filha da patroa da mãe, demonstrando certa comoção ao falar disso. Outra aluna contava às risadas que o pai tinha lhe dado o nome de uma ex-namorada. Um participante fala que seu nome era o nome do avô e que apesar de considerar ser um nome “estranho” aprendera a lidar e já gostava do nome que tinha recebido. (Diário da pesquisadora)

O acordo coletivo serviu para estabelecer as principais regras que o grupo considerou como importantes para a convivência. Ainda ofereceu a possibilidade de ampliar a abertura para reflexão sobre si, seu nome e suas origens e também a ouvir a história do outro. Desse modo, os participantes vão aos poucos se mostrando, saindo da obscuridade para nas revelações, gradualmente, se fazer grupo.

Assim, cada participante recebeu uma frase por escrito e também a indicação de uma emoção que deveria representar ao comunicar a frase para o grande grupo. Foi esclarecido que o importante não é o conteúdo em si, mas a forma como este é expresso em forma de emoção. Enquanto cada participante diz seu nome e a frase indicada perante o grupo, os demais vão anotando ao lado do nome a emoção que percebeu. Em seguida, são todos convidados a realizar uma retroalimentação, ou um *feedback*⁹, em relação ao que cada participante comunicou ao grupo.

Desse modo, todos os participantes têm a oportunidade de saber sobre a observação do grupo e sua expressão, avaliar as possíveis diferenças, incoerências e discrepâncias entre a emoção e o tom de voz ou a expressão corporal.

A atividade foi sobre a comunicação do grupo a partir da reflexão sobre como expressamos as emoções que estamos sentindo. Foi feita a entrega de frases para todos e informado que cada um irá relatar a emoção do outro pelo. (tom de voz; expressão facial e expressão corporal). Cada um recebeu um papel com a emoção para representar. Depois da lista feita por cada pessoa, a professora pediu para escolher 5 (cinco) relatos para falarmos. Todos falaram das emoções percebidas. Discutimos ao final sobre a importância de buscar saber sempre o que o outro realmente entendeu na sua comunicação. (Registro Memória de Aula)

De acordo com Casassus (2009), a prática docente é cognitiva e emocional, pois os seres humanos estão sempre sob uma influência emocional. Desse modo, os professores enquanto atuam, dando aulas, sentem um misto de emoções que os afeta e os tornam capazes de afetar os estudantes a partir desses sentimentos. Como já afirmado antes, em outros capítulos desse trabalho, numa perspectiva da integralidade, as emoções e a comunicação das mesmas de forma autêntica representa aspectos significativos para se pensar os processos educativos.

Na discussão e reflexão sobre a comunicação e escuta foi feita a leitura do texto “Escutatória” de Ruben Alves (ANEXO 3); encerramos o encontro com o momento “Todos nós” numa roda de diálogo sobre como foi participar desse encontro e pontuamos sobre os possíveis benefícios de uma comunicação autêntica e uma escuta generosa, para melhor transmitir nossas mensagens e emoções.

9 Feedback é um termo da eletrônica significando retroalimentação. No caso das relações humanas, usado com base na teoria de Kurt Lewin, o feedback ou retroalimentação da comunicação serve para informar as pessoas como sua atuação está afetando outras pessoas.

O t-grupo ou grupo de formação objetiva a mudança de atitudes e comportamentos baseados sempre no diálogo. Perceber como atuamos e as implicações dessa atuação é aspecto sempre presente numa retroalimentação da comunicação e relacionamento. Uma das atividades vivenciadas, nesse sentido, tinha como base o reconhecimento e a valorização da comunicação para a autenticidade nos relacionamentos. A proposta era trazer uma reflexão sobre como comunicar a partir de uma mensagem que seja eficaz ao cumprir o seu papel e que também possa ser capaz de respeitar os sentimentos, emoções e preservar o relacionamento dos envolvidos.

Assim, formávamos duplas usando estratégias que permitissem a renovação dos pares, e cada dupla formada escreveu duas ou três frases que ouviram em seus círculos sociais e que consideraram ofensivas, agressivas ou rudes, algo que possa ter lhes causado desconforto. Depois disso cada dupla apresentou no quadro (lousa) as frases escritas para o grande grupo. Em seguida, as duplas se juntaram a outra dupla e formaram grupos para escolher duas dentre as frases anotadas e reescrevê-las de modo que encontrem uma forma de manter o mesmo sentido da frase, mas com a intenção de torná-las expressas de um modo claro e gentil.

Depois os grupos apresentam no quadro as frases originais e as frases transformadas e discutimos a experiência de forma dialogada, com os comentários sobre o que aprendemos ao fazer as comparações entre as maneiras diferentes de dizer a mesma coisa e os sentimentos gerados após essa mudança.

Um dos aspectos apresentados por Mailhiot (2013) sobre a autenticidade nas relações, tomando como base a teoria de Lewin, aponta a comunicação como ponto primordial, visto que, para estes autores, esta só existe verdadeiramente quando é estabelecido um contato psicológico entre duas ou várias pessoas. “Não basta que pessoas com desejo de comunicação se falem, se ouçam e mesmo se compreendam. É preciso mais. A comunicação humana entre elas existirá assim e pelo tempo que conseguirem se reunir” (MAILHIOT, 2013, p. 87).

A segunda parte desta aprendizagem foi destinada a iniciar a prática da Escuta Generosa, atividade que consistia em iniciar o exercício para estimular a capacidade de ouvir atentamente o outro. A orientação consistiu em ouvir em silêncio, não fazer interrupções, não desviar a atenção e ainda evitar pensamentos sobre o que estava sendo dito, numa tentativa de silenciar julgamentos e preconceitos. A intenção era tentar só ouvir o outro, sem dar a opinião nem aconselhar; uma escuta com generosidade.

A primeira rodada de escuta aparentou ser um martírio, alguns esqueciam e interrompiam a fala do colega, mas aos poucos foram se contendo. Insistimos na maioria dos encontros por manter um tempo de escuta e fala como exercício inicial, alternando com meditação. (Diário da pesquisadora)

A escuta generosa aqui considerada tem como base a escuta sensível na teoria de Barbier (2007). Trata-se de escuta baseada na tentativa de reconhecimento e aceitação incondicional do outro, buscando não julgar, não medir e não comparar. Visa compreender sem aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.

Assim, para ampliar a capacidade de escuta, vivenciamos a ideia da escuta generosa, que consistiu em formar duplas nas quais cada participante deveria falar sobre qualquer tema por 10 minutos, sob a orientação de que enquanto o participante assume o papel da escuta ficará em silêncio absoluto, prestando atenção ao que é dito pelo colega. Uma das principais orientações nessa prática consiste em tentar não julgar e não oferecer nenhum tipo de resposta mental ou física ao colega, apenas ouvir. Em seguida troca-se de lugar e vai falar para o outro escutar. Essa atividade foi desenvolvida durante todo o curso e o tempo foi sendo progressivamente aumentado.

A aula iniciou com uma dinâmica de silêncio e escuta em que a professora solicitou que fosse feito duplas ou trios e um integrante da dupla ou do trio teria dez minutos de fala e outro iria escutá-lo sem interrompê-lo e depois de ter passado os dez minutos o outro teria cinco minutos para sintetizar o que foi dito pelo o outro e logo depois houve na mesma dupla e trio a troca e o mesmo foi feito ao término dessa dinâmica, foi feita uma reflexão provocada pela professora sobre quem conseguiu dessa vez escutar o outro sem interrompê-lo e quem não conseguiu quais foram as dificuldades. (Memória de Aula)

Para o ambiente educativo, a consideração sobre uma escuta compassiva que busca a aceitação poderá mobilizar relações mais solidárias. Estes aspectos, ao nosso ver, representam um subsídio importante para a inclusão da competência básica para a educação apontada por Delors (2003): o *aprender a conviver* ou a base relacional.

5.1.1.3 Empatia e Autoconhecimento no GFT

A empatia para o desenvolvimento da aprendizagem é considerado como fator significativo, por vários autores. Segundo Eisenberg e Strayer (1987 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000), a empatia é uma resposta emocional, derivada da percepção do estado ou condição da outra pessoa. Consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa. Para essas autoras, as pessoas socialmente competentes tendem a ser sensíveis e empáticas

com seus pares e capazes de estabelecer relações de amizade e serem habilidosas na resolução de problemas. Visto que a empatia favoreceria o vínculo entre as pessoas, se espera que ela contribua para o desenvolvimento humano e que funcione como apoio social, facilitando a convivência para a aprendizagem nos ambientes educativos.

Em busca de fomentar a empatia, algumas atividades presenciais e extraclasse foram realizadas. Uma dessas atividades foi feita a partir da utilização de textos e exercícios. Assim entregamos um texto com orientações que visavam estimular a percepção do outro em sua humanidade e singularidade para tentar dar-se conta das pessoas à nossa volta. Após o exercício, cada participante descreveu sobre a impressão de uma das pessoas indicadas. Depois conversamos sobre como foi vivenciar a experiência e quais sentimentos lhe ocorreram durante a atividade.

Quanto às principais orientações do texto, foi registrado na memória de aula do seguinte modo:

Atividade individual - recebemos um texto com a seguinte orientação: Tínhamos que pensar em cinco pessoas, descrever na perspectiva de um olhar generoso sobre elas após isso cada aluno apresentou apenas a impressão sobre uma das cinco pessoas que escreveu depois foi entregue a atividade à professora. (Registro da Memória de aula)

Na perspectiva de sensibilização para a empatia, incluímos o exercício para a busca do autoconhecimento. A intenção foi de ampliação da percepção de si nas interações na ideia de que se conhecer pode ajudar numa reflexão para reconhecer o outro e gerar uma oportunidade de maior respeito e aceitação dos pares nas relações. Dessa forma, a atividade teve como objetivo perceber as possíveis máscaras, estimular uma maior aceitação de si e do outro e promover reflexões sobre ambos nos encontros humanos.

Para esta atividade, disponibilizamos os materiais (cartolina, tintas, pincéis, tesoura, cola, revistas, etc.), e cada participante construiu uma máscara que representou como estava se sentindo naquele encontro. As máscaras, depois de prontas, foram afixadas no rosto de cada um, que falou um pouco sobre si. Depois disso as máscaras foram expostas e os participantes escolheram e justificaram com qual máscara mais se identifica, com qual não se identificou, de qual máscara gostaria e a que não gostaria de usar. Ao final, no momento “Todos nós”, os estudantes expressaram como foi para si a experiência. A imagem 4 representa esse momento:

Figura 4:



Fonte: A autora

De acordo com a memória de aula, esta vivência para a reflexão sobre o autoconhecimento foi percebida da seguinte forma:

Na segunda atividade realizada nesse encontro, em classe, a professora expôs o tema: Máscaras Sociais, fazendo uma breve introdução da atividade que iria dar seguimento, falando sobre a máscara social que utilizamos para transitar em diversos ambientes. Falou também, de nossas expressões e gestos que fazemos nestes ambientes. Em seguida, nos pediu que desenhassemos uma máscara representando o sentimento, emoção que tínhamos trazido para aula. Depois que desenhamos, fizemos um círculo para que cada um falasse sobre suas máscaras, e quais eram os sentimentos por trás de cada desenho. Para isso, colocamos a máscaras em nossos rostos. Em seguida, a professora pediu que escolhêssemos a máscara do colega que nos representaria se fosse em um outro momento. Então, após a escolha, falamos o porquê de nossas escolhas, e ao final a professora fez considerações acerca do que foi desenvolvido na atividade. Em um terceiro momento a professora distribuiu um texto intitulado Máscaras, para reflexão. Cada um fez a leitura de um parágrafo, e ao fim da leitura, alguns expressaram suas reflexões sobre o que perceberam no texto. Para finalizar esta dinâmica, a professora retomou algumas reflexões sobre máscaras e ser autênticos no nosso dia a dia. (Registro da Memória da Aula)

Conhecer a si mesmo pode auxiliar na abertura para o outro e assim permitir que o uso de máscaras seja reduzido, pois, de acordo com Mailhiot (2013), uma vez que assumo meu “eu autêntico” me torno capaz de vivenciar a autoaceitação. No ambiente educacional, este aspecto poderá representar maior capacidade de lidar com as dificuldades e potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem comum a todos os humanos.

Este tema foi discutido numa roda de diálogo com a leitura do texto “Máscaras”, de Charles Finn, disponibilizado no ANEXO 4.

5.1.2 Eixo Temático – Processos Grupais numa Perspectiva Integral – Práticas Integrativas

5.1.2.1 *O ser humano Multidimensional – A dimensão Física*

Ao som de música instrumental, buscávamos mobilizar os participantes ao movimento corporal. Todos são convidados a andarem livremente pela sala e sugeridos que tentassem, voluntariamente, olhar, tocar ou abraçar quem encontrassem.

No começo os participantes andavam rindo meio descontrolados, alguns ainda tímidos, mas aos poucos percebíamos, nos outros encontros, que já pegavam os colegas pela mão começavam a caminhar abraçados. Também curioso registrar que os abraços a cada encontro foram se tornando cada vez mais democráticos, todos recebiam e de pessoas diferentes. Era bonito de se ver. (Diário da pesquisadora)

De acordo com a visão transpessoal, o trabalho corporal é adequado para favorecer a liberação das possíveis tensões que possam estar presentes em alguma parte do corpo e poderiam representar impedimentos ao processo. Ainda é considerado que o trabalho corporal pode ser usado no início e fim do processo, sendo que no final serve para integrar as energias mobilizadas. Na experiência de GFT, buscamos sempre manter essa prática dos dois modos, aplicando às vezes no início e em outras no final do encontro.

A atividade de percepção do corpo físico teve o objetivo de estimular o contato com a dimensão física e as sensações presentes no nosso corpo.

[...] a dualidade entre mente e corpo, o que resulta numa percepção de separação entre a teoria e a prática. Com a falta de união do corpo aos conteúdos estudados, a educação não tem habilitado uma *in*-corporação do saber, algo que só pode ser realizado quando se trabalha com o corpo participando na prática do processo. (ANDRADE, 2012, p. 156)

Nessas atividades, os participantes foram orientados a circular pela sala fazendo o exercício de contração e expansão do corpo lentamente. Repetem o exercício e continuam caminhando pela sala, observando sensações e sentimentos do corpo. Os participantes são lembrados, enquanto caminham, da importância de perceber o corpo físico presente no processo de aprendizagem, visto que, de acordo Andrade (2012), sobre a negação do corpo nos processos educativos, esta causa um *analfabetismo funcional* (Yus 2002) que leva ao desconhecimento do próprio corpo, e é algo que tem sido perpetuado pela educação.

5.1.2.2 Práticas integrativas – A dança e o corpo

Conforme programado, incluímos outras práticas integrativas realizadas por participantes externos, os convidados. Dessa forma, em alguns encontros tivemos a participação da convidada para a prática da dimensão corporal.

Conforme Wilber (2007), as práticas integrativas vão permitir o desenvolvimento do equilíbrio humano; para cada dimensão caberia uma prática e um cuidado que deve ser constante. O autor indica em sua teoria as chamadas práticas integrais, onde oferece base para que cada uma das dimensões seja contemplada.

Assim, na primeira parte do encontro, iniciamos o momento “Eu comigo”, com atividades de introspecção e relaxamento, orientando aos estudantes que pensassem sobre o seu corpo, tentassem sentir e observar cada parte do corpo físico, tentassem refletir sobre o papel e a importância de cada parte e quais as implicações de se perceber como um todo. A seguir, fizemos a leitura da memória de aula para depois abrirmos o diálogo inicial sobre o papel do corpo, na perspectiva integral.

A professora pediu que ficássemos todos de pé e movimentássemos o corpo e trazendo com alguns aspectos físicos e mentais para a educação. Andar pela sala fazendo movimentos de expansão e retração, e observar seu corpo nesses movimentos. (Registro da Memória de Aula)

A condução pela convidada Emannuelle Andrade foi iniciada com uma introdução sobre o seu trabalho com o corpo na educação formal. A professora realizou atividades e exercícios práticos com expressão corporal e dança. Essa participação ficou registrada para os estudantes da seguinte forma:

Ao final a convidada Emmanuelle dialogou com a turma sobre o corpo físico, mente espírito e alma. A convidada trouxe três momentos com movimentos do corpo e uma música. Ao final conversamos um pouco sobre as sensações da dança que vivenciamos. (Registro da Memória da Aula)

Entendemos que uma das metas da visão integral em relação aos processos educativos é que estes possam estar baseados numa reflexão que ultrapasse a dualidade, fragmentação e separatividade entre corpo-mente, presentes na maioria dos processos educativos. Assim, as práticas integrativas aqui propostas surgem para nós como alternativas para ampliar o reconhecimento desses aspectos da integralidade e incrementar novos modos de vivenciar a formação.

5.1.2.3 Práticas Integrativas - Vivências Intra e Interpessoal

Conforme Wilber (2007), numa prática de vida integral, a meditação aumenta a sensibilidade e a capacidade de sentir e perceber. Desse modo, poderá ajudar a pessoa a estar mais atenta, mais presente na sua vida e possibilitará entrar em contato com seus sentimentos mais profundos. Numa aplicação da meditação para a educação, na perspectiva integral, compreendemos que identificar os sentimentos e ter atenção com o que está sendo vivido no momento das aulas amplia as condições de desenvolver a aprendizagem.

Para esse tema da *vivencia intrapessoal*, incluímos a participação de outra convidada, a professora de meditação Regina Buccini, para realizar, representando o momento de vivência intrapessoal, a prática integrativa de Meditação.

A convidada fez breve exposição teórica sobre os princípios da meditação e ofereceu ao grupo dois momentos de experiência prática de meditar, promovendo o diálogo com o grupo sobre a importância dessa prática na perspectiva integral. Em seguida, guiou um primeiro momento meditativo, depois fez uma nova exposição dialogada e realizou outro momento de meditação. Desse modo, durante esse momento, os participantes tiveram a oportunidade de compreender e vivenciar alguns tipos de meditação conduzidos pela participante externa. Ao final entregaram por escrito um parágrafo de quais foram os sentimentos e impressões gerados pela experiência.

Percebemos um grande interesse e adesão à proposta da meditação, apesar de já termos iniciado de forma simplificada esse processo nos encontros anteriores, todos fizeram questão de escrever sobre como se sentiram e demonstraram gratidão pela oportunidade de vivenciar este momento no curso. (Diário da pesquisadora)

O referido parágrafo escrito de forma individual foi entregue à dupla para compor a memória de aula. Assim essa experiência foi descrita pelos participantes do seguinte modo:

Toda turma escreveu a partir da questão lançada pela professora sobre: *As percepções pessoais da prática de meditação*. As principais falas diziam ter sido um momento de grande importância. Assim descrevemos as principais falas sem, no entanto, apontar quem falou visto que a escrita do parágrafo não tinha o nome do participante: “*A meditação é algo que preciso para me sentir melhor comigo mesma*”; “*Possibilitou sentir meu corpo, observar como a minha respiração ia se acalmando*”; “*Foi bem difícil, mas consegui por alguns minutos me desconectar e ao mesmo tempo estar presente*”; “*Senti um relaxamento físico e também um estado de consciência tranquilo*”; “*A prática da meditação através da respiração foi uma experiência diferente, intensa*”; “*Meu corpo e minha alma foi acalmada*”; “*Me senti livre*”; “*No*

primeiro momento não consegui perceber, não entendi a proposta de meditação, mas ao decorrer do tempo comecei a me concentrar”; “Cada momento é diferente, e senti essa diferença: no primeiro estava meio presa ao externo, no segundo consegui me desprender e sentir meu corpo com mais intensidade.” (Registro Memória da Aula)

Para o tema da *Vivência Interpessoal*, tivemos parte do encontro conduzida pelos estudantes e desenvolvida com base no texto *A teoria Grupal*, de Kurt Lewin (1982).

A proposta dos estudantes foi registrada na memória da aula do seguinte modo:

A sala foi dividida em 04 grupos: 1 *Os que curtiam carnaval*; 2 *Os evangélicos*; 3 *Os que gostavam de passeio ao ar livre*; 4 *Passeios em geral*. Os integrantes do grupo conversavam entre si, sobre seus gostos, seu cotidiano e assuntos em comum. Em seguida 2 ou 1 integrantes de cada grupo foi encaminhado para outro grupo para agora trocarem experiências e vivências diferentes. Depois voltamos a ficar no grande grupo para cada um expressar seus sentimentos de estar em grupo com assuntos em comum e depois participar de outro grupo com vertentes diferentes. A grande maioria relatou que foi interessante estar em um grupo e compartilhar dos mesmos gostos, assuntos com características parecidas etc. Mas também foi muito importante trocar suas experiências com o outro grupo de como foram bem recebidos e o respeito mútuo que se estendeu durante a atividade. A dupla regente perguntou para o grupo da sala se a forma como agimos no primeiro grupo e no segundo, influenciaria um terceiro se houvesse. Todos concordaram que sim. Elas intermediaram as respostas de acordo com a teoria do texto estudado, e finalizaram dizendo que as vivências e experiências influenciam no meio em que estamos. (Registro da Memória de Aula)

As vivências interpessoais surgem como uma oportunidade para favorecer os processos educativos, visto que as interações e trocas promovidas pelo trabalho em grupo entre os estudantes aumentam a qualidade das aprendizagens e oportuniza o alcance de novos conhecimentos. Além disso, permite uma melhoria das habilidades cognitivas e sociais. Ressaltamos ainda que o trabalho grupal estimula a colaboração mútua, ampliando a percepção da interdependência entre os pares.

Toda a dinâmica dos encontros buscava essa possibilidade de, a partir de uma reflexão individual, numa perspectiva de introspecção, e a inserção gradativa de estímulo à participação nas interações grupais/coletivas, o grupo fosse aprendendo e crescendo junto.

Mantendo a proposta de trazer o primeiro momento de condução pela professora e o outro momento conduzido pelos estudantes, na descrição da memória esse momento foi registrado do seguinte modo:

A professora pediu que olhássemos e pensássemos no outro que passava por mim, como seria sua vida. Buscando estar em sintonia com o outro. Esse primeiro exercício teve a finalidade de dar-se conta das pessoas e de suas

vidas, na qual sugere que todos se movam. Em seguida entregou um texto e pediu que todos lessem em silêncio, após a leitura ficamos em pé para retomar o exercício de circular pela sala. Olhando para cada pessoa, parando e observando imaginando quem eram e como eram suas vidas. (Registro da Memória de Aula)

Outro ponto marcante das vivências para as interações surge da intenção de desenvolver práticas integrativas que busquem a compreensão de como são as nossas visões sobre os outros e o seu relacionamento, se de modo humano ou utilitário, para tentar enxergar o humano que há em cada um. Desse modo, realizamos o exercício: “Praticando um olhar mais generoso” (ANEXO 5), baseado na prática proposta por Castro (2014).

A proposta apresentada aos estudantes, com o objetivo de propor uma experiência para buscar reflexão sobre o olhar mais generoso, foi indicada a partir do seguinte enunciado e orientações (ANEXO 6):

1 - Escreva o nome de cinco pessoas com as quais você convive ou conviveu não por escolha própria. Podem ser cinco colegas de trabalho, escolam etc., pessoas com quem você já dividiu casa, familiares, etc. *(Melhor **não usar** nem ex-namorado(a), nem amigos(a), pois teoricamente essas são pessoas que escolhemos ter em nossas vidas.)*

2 - Agora, escreva um pequeno parágrafo sobre cada uma delas. Não inclua críticas, julgamentos de valor ou comentários que possam ser interpretados como negativos ou pejorativos. *(Uma boa dica é não escrever nada que a pessoa em questão ficaria magoada ou chateada se lesse.)* Evite usar conjunções adversativas, como "mas", "entretanto", "porém" e afins. Considere as duas frases abaixo: "Ela era perfeccionista e fazia seu trabalho muito bem." "Ela era perfeccionista, mas fazia seu trabalho muito bem." O "mas", apenas por estar ali, já transforma "perfeccionista" de elogio em crítica velada. Não inclua nada relativo a você ou à relação dessa pessoa com você: "Ele sempre **me** dava carona", "ela roubava **minha** comida da geladeira", "**admiro** muito essa pessoa", "foi **minha** orientadora", etc.

3 - Escreva sobre essa pessoa **sem se incluir na história**, seja como observadora, seja como a pessoa com quem ela foi rude ou gentil. *(Evitemos esse costume tão narcisista de ver os outros não como pessoas, mas como obstáculos ou apoios, amigos ou inimigos, sempre em relação a nós.)* Não seja tolerante — pois só toleramos o que é ruim. Não tente [...] decifrá-la — ela não é um quebra-cabeça. (CASTRO, 2015, p. 30)

Após a atividade abrirmos, para os comentários e a discussão de como foi realizar esta atividade e quais as principais reflexões surgidas.

5.1.2.4 Encontro suspenso (Dia do Professor)

Tivemos a suspensão do encontro devido ao fato de os estudantes, que já atuavam em escolas como professoras, precisarem participar de comemorações para o dia do professor. Consideramos como uma oportunidade de valorização e respeito às interações sociais extra-acadêmicas e também propomos a realização do exercício para ampliar a percepção de si.

Foi democraticamente decidido sobre o dia 15 de outubro, "Dia do Professor" e a proposta sobre não ter aula, foi acordado que não viríamos, mas que teríamos como atividade, assistir o filme "DOGVILLE" e trazer escrito individualmente que sentimentos o filme despertou e também a sua relação com as discussões trazidas na disciplina para apresentar no encontro seguinte para, debatermos no grande grupo. (Registro Memória de aula)

Dessa maneira, optamos por realizar atividade extraclasse, que consistiu em duas tarefas para serem entregues e discutidas no encontro seguinte. A primeira atividade foi assistir ao filme *Dogville*, fazer um texto dissertativo apresentando quais os sentimentos despertados pelo filme e também trazer indicações de como a reflexão proposta na obra se relaciona com os conteúdos experienciados no curso. A segunda tarefa proposta foi registrada pela dupla encarregada de escrever a memória da aula, do seguinte modo:

A professora pediu para entrevistar cinco pessoas, cada uma deve falar características/personalidade positivas e negativas sobre "mim". (Memória da aula dia 08/10)

Assim, faremos a descrição dessa vivência e da atividades no próximo tópico.

5.1.2.5 Práticas Integrativas transpessoal/integral – O encontro com a sombra

A discussão sobre o lado sombrio do humano consistiu em apresentarmos uma exposição dialogada, baseada na leitura encaminhada por email do texto de Ken Wilber “A sombra do eu renegado”. Para em seguida discutirmos sobre como o exemplo do exercício, que foi realizado por eles na semana anterior poderia representar indícios importantes, para tentar reconhecer o nosso lado sombrio.

Considerei muito produtiva a discussão sobre o reconhecimento das “Sombras”, os estudantes ficaram curiosos com a reflexão. Relataram de como acharam importante tentar se perceber a partir das impressões das pessoas em que eles confiavam, sobre quais eram os seus aspectos, características, tinham sido identificadas no exercício. (Diário da pesquisadora)

Após a exposição dialogada no momento “Nós”, já no momento “Todos nós” foi solicitado aos estudantes que apresentassem as suas reflexões ao grande grupo sobre a segunda atividade “Minhas Características”, proposta como tarefa individual no encontro

anterior. Esta atividade e os resultados dela foram registrados na memória de aula da seguinte forma:

Falar sobre o sentimento despertado na realização da atividade proposta. Pedir que 05 pessoas do convívio diário escrevessem sobre você. Indicando 05 características, positivas ou negativas. Todos os presentes expressaram suas emoções sobre a atividade realizada. Este foi um momento importante, pois pudemos ouvir de pessoas que nos conhecem, características pessoais que normalmente não são passadas e achamos que não temos. “Escutei coisas da minha mãe que me tocaram.” (Séfora) “Achei a atividade chatinha, mexeu comigo.” (Rosa) “Colocaram coisas que eu reconheço que preciso mudar.” (Anne) “Uma reflexão importante e uma possibilidade de nos vermos a partir dos outros.” (Anísio) “Uma chance de compreender melhor como estamos agindo nos relacionamentos.” (Eduarda) (Registro da Memória de Aula)

Para a educação, a possibilidade de libertar-se da escuridão em relação ao nosso lado sombrio poderá oferecer melhores condições de se encaminhar no mundo, trazendo o “eu autêntico” para o relacionamento de aprendizagem, do mesmo modo que se reconhecer como um ser complexo e de múltiplas dimensões favorece os processos formativos, na perspectiva de incluir sempre atividades que contemplem o acesso a cada uma das nossas dimensões.

Como última parte desse encontro, os participantes entregaram os textos sobre o filme *Dogville*, indicado como a segunda tarefa na aula anterior. Para ampliar a discussão sobre o filme, formamos subgrupos que dialogaram sobre as impressões causadas e também sobre qual a relação dele com as temáticas discutidas em sala de aula. Ao final, no momento “nós”, os alunos em subgrupos fizeram, na forma de expressão artística, cartazes com pinturas baseados nas suas reflexões.

Figura 5: Imagens da reflexão sobre o filme *Dogville*



Fonte: a autora

O texto dissertativo e a atividade de expressão artística trouxeram, na fala dos estudantes, considerações sobre a aceitação, inclusão, negação do outro, exploração, confiança e desconfiança. Trouxeram também a reflexão sobre o papel do grupo, para agir em relação à inserção de um novo participante. Foi apontado pelos participantes que na experiência do GFT, eles viam a possibilidade de observar melhor as atitudes que propiciam a humanização na universidade.

5.1.2.6 A formação Integral numa perspectiva participativa

A partir do oitavo encontro, iniciamos as chamadas “aulas didáticas”. Estas foram atividades que tiveram a mediação e condução dos exercícios e vivências feitas pelas duplas de estudantes, sob a orientação prévia da pesquisadora, que incluía indicar o tema, oferecer um texto base e auxiliar com sugestões e dicas na elaboração da proposta. A principal orientação dada ao grupo foi de que as duplas ou trios teriam o compromisso de, seguindo os momentos espiralados, montar a aula a partir do tema e, com base no texto indicado, preparar uma atividade prática com aquele conteúdo.

O trabalho foi iniciado com um relaxamento para favorecer a acomodação do corpo e liberar as tensões iniciais. Depois de 10 minutos de relaxamento guiado, convidamos os participantes a tentarem manter toda a atenção concentrada no que estava sendo vivido no presente momento, cada um deveria tentar observar cada sensação despertada. Aumentamos o som da música clássica instrumental para que todos pudessem ser envolvidos pelo momento.

Os participantes demonstraram grande bem-estar ao final desta prática, alguns disseram que relaxaram ainda mais com o som alto, que se sentiram “embalados” pela música naquele momento. Alguns falaram que tinha acontecido algo muito bom naquele encontro. (Diário do Pesquisador)

Dessa forma, alguns encontros contaram com a condução feita pelos estudantes, por exemplo, o que trouxe o tema Formação Integral. O texto base oferecido para reflexão e transformação da teoria em processo dinâmico foi o artigo Espiritualidade e Formação Humana (RÖHR, 2011). Descrevemos momentos desses encontros.

A dupla iniciou a aula com o convite ao grande grupo para que fizessem um grande círculo, com todos de mãos dadas, numa intenção de promover um contato, uma tentativa de energização. A partir da memória de aula registrada pelos estudantes, a proposta do encontro elaborada pela dupla foi resumida assim:

A partir da questão “O que é Ser Humano?” Foram todos convidados a se expressar. Depois foi solicitado que cada participante escrevesse o nome de pessoas ou coisas importante em uma folha de papel escrever uma impressão respondendo a pergunta: Como seria a sua vida sem essa pessoa/objetivo. Em seguida deveria socializar o que escreveu ou desenhou sobre isso com o grande grupo. Ao final a dupla distribuiu o texto "Complexidade Humana" de Edgar Amorim e todos leram, depois cada um expôs o que entendeu do texto e em seguida a dupla fez algumas considerações. Cada um teve a oportunidade de refletir grande grupo sobre como foi vivenciar essa atividade. (Registro da Memória da Aula)

A educação como a formação humana, na perspectiva de multidimensionalidade e reconhecimento do Ser integral, conforme Röhr (2011), requer incluir todos os esforços educacionais na preparação do educando para encontrar a sua espiritualidade; no entanto, esta só se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de forma autônoma. Para a proposta desenvolvida no processo do GFT, a busca foi de ofertar uma prática educativa que reconheça a complexidade humana, a partir da inclusão de práticas e exercícios e reflexões que contemplem e valorizem cada dimensão, inclusive a espiritual.

5.1.3 Eixo Temático – A Escola, Violência e Multiculturalismo

5.1.3.1 Tornar-se mais pessoa no ambiente acadêmico e social

A educação transpessoal apresentada por Saldanha (2006), com enfoque numa Didática Transpessoal, está baseada nos seguintes elementos fundamentais: corpo teórico e eixos dinâmicos, juntamente com as técnicas que formam a linha de base em Psicologia Transpessoal. Para a autora, desse modo é possível obter uma compreensão acessível ao entendimento e à prática dessa teoria de forma simples, mas ao mesmo tempo profunda. Acrescenta-se ainda que os aspectos como a postura, a escuta, a fala e os recursos técnicos, utilizados pelo educador, podem ser considerados como centro unificador externo, permitindo a integração do Eu superior ao Eu consciente no âmbito da educação.

A segunda parte do encontro foi conduzida pelas duplas para a temática de “Tornar-se mais pessoa”. O grupo apresentou a proposta que foi registrada na memória de aula da seguinte forma:

A dupla trouxe um resumo escrito sobre como compreendiam a teoria transpessoal que foi entregue ao grupo para leitura e discussão assim lemos e discutimos o seguinte texto: “*Psicologia Transpessoal/Integral [...] é a psicologia vista por um viés que transcende a mente e até o corpo humano, a concepção existencial de ser humano, se dissolver no cosmos. Abranger...*”

acredito que essa é a palavra regente ao tema, torna-se mais pessoa é sair do corpo que é nos dado socialmente, para estender as possibilidades de integração universal do sujeito, com o espaço, espírito e matéria. [...] a experiência transpessoal pode definir-se como “aquela em que o senso de identidade ou do eu ultrapassa o individual e o pessoal a fim de abarcar aspectos da humanidade, da vida, da psique e do cosmo” A integração é essencial nesse sentido, pois ela dará subsidio para a percepção ampla do individuo com o espaço, consigo mesmo, e com suas relações referentes aos outros. Perceber-se dentro desse processo é revelador, pois o olhar se torna diverso, ampliado, e tudo que antes era estranho, desconhecido, passa a ser entendido naturalmente pela experiência da vivencia do ser. A consciência se conecta com a vida, em toda sua manifestação de sentidos, possibilita transformações de realidade, a extensão do aspecto total da integração, é uma dança inteira do cosmos.” Ao final todos deram sua opinião sobre o tema e apontaram os sentimentos despertados por essa discussão. (Registro da Memória de Aula)

O encerramento da aula foi realizado pela dupla no momento “Todos nós”, com a dança circular com o CD *É circular* de Camila Alves e com distribuição de abraços.

5.1.3.2 Conflitos grupais e suas Relações com a Violência Escolar

Para Moscovici (2011), os conflitos grupais vão estar presentes em todos os processos de interações humanas, e isso não significa necessariamente algo negativo ou problemático, muito pelo contrário, o conflito poderá oportunizar saltos significativos no desenvolvimento do grupo. É necessário que o conflito seja reconhecido e “iluminado” para que se busque analisar a sua intensidade, estágio de evolução e contexto para solucionar de forma correta.

Seguindo a proposta de exposição dialogada, a dupla baseou-se no texto: *Energia no grupo: Tensão e conflito interpessoal*, Moscovici, 2011. Assim, a partir do tema “Conflitos Grupais”, a dupla iniciou a discussão com as seguintes questões: O que é conflito? O que a turma acha do conflito? É divergência? As relações humanas e interacionistas são necessárias?

A dinâmica proposta consistiu em entregar uma folha em branco pra todos os alunos e pedir que a dobrassem ao meio; no seu lado esquerdo deveriam escrever o nome de uma pessoa com quem tivessem dificuldade de relacionamento, no lado direito, escrever 3 características que ela tem e não aceita. Depois, no lado esquerdo do papel, no nome da pessoa com quem não se entende, dizer 2 coisas sobre ela.

A dupla elaborou uma dinâmica em que entregou um papel ofício em branco para cada um e pediu para que dobrassem ao meio feito isso solicitou que do lado esquerdo fosse escrito o nome da pessoa em que nós não conseguimos nos relacionar e do lado direito escrevesse três características que não

lidamos com elas e que sabemos que essas características refletem em alguns conflitos gerados por nós mesmo, depois pediu que escrevesse no lado esquerdo dois motivos pelos quais não lidamos com a pessoa que escrevemos o nome e do lado direito justificar uma das três características que colocamos que não aceitamos em nós mesmos, ou seja, explicar o motivo e depois falar 3 efeitos que é provocado nas pessoas quando fazemos tal ação. (Memória da aula)

Em seguida a dupla entregou ao grupo o texto O Construtor de Pontes. Após a leitura do texto, no grande grupo, trouxeram a seguinte discussão: *Que lições podemos tirar do texto? O que são as pontes? O que são os muros?*

Foi entregue para duplas o texto: “O construtor de Pontes” para ser lido em voz alta pelo grande grupo sala, após a leitura houve a discussão do texto, logo após a dupla escreveu no quadro duas perguntas que foram: “Que lições podemos tirar do texto?” E “No que se concentrar para construirmos mais pontes que muros?” a medida que era respondido pelo grupo as respostas eram escritas no quadro. (Memória da aula)

A seguir, no momento “Nós”, em pequenos grupos, fizemos uma atividade sobre as aprendizagens daquela parte da aula que anotamos, a partir das unidades de registro e, indicamos os aspectos principais apontados pelos participantes: “*Ser paciente/empático*”; “*Tentar escutar e entender o outro*”; “*Ceder para chegar a um bom termo*”; “*Tomar a iniciativa para transformar as diferenças*”.

O segundo momento foi conduzido pela dupla que trouxe como tema: “Conflitos em grupo” elas iniciaram explicitando um pouco do seu tema de acordo com referenciais teóricos foi indagado pela dupla para o grande grupo sala “O que seria conflito?” uma pessoa respondeu que era divergência e a partir dessa resposta foi explicado pela dupla o conceito de conflito e também trouxeram uma imagem de interdependência e explicaram a imagem, logo após a dupla trouxe alguns questionamentos para ser debatidos com o grande grupo sala, foi debatido aspectos como: “Ser independente de tudo e todos é possível?”; “Como você lidar com a diferença?” e a partir disso também foi feita discussões acerca das respostas dadas pelo grupo. (Memória de Aula)

Foi trazida, em seguida, a reflexão para o grande grupo: Em nosso dia a dia, nas salas de aula, nos esforçamos para construir pontes ou muros? Para essas questões, os participantes revelaram sobre como refletiram, na atividade, sobre as pontes ou muros que existem nos seus relacionamentos acadêmicos ou não.

Conforme os participantes o diagnóstico do conflito ajudou a avaliar: Se você quer alegria, dê alegria aos outros aprenda a perdoar e a dar uma chance aos outros. A dupla retomou a dinâmica feita no terceiro momento em que foi solicitado que pegássemos o papel e escrevêssemos duas alternativas que facilitaríamos a nossa relação com aquela pessoa que escrevemos o nome no papel, depois foi aberto para o grande grupo relatar as alternativas pensadas por cada um para melhorar a nossa relação com a

mesma e ao longo dos relatos houve intervenções da dupla e da professora.
(Registro da Memória de Aula)

Os relacionamentos humanos são permeados por diferenças, modos de sentir, pensar e agir, tais modos desencadeiam diferentes emoções e suscitam conflitos. Numa proposta de GFT, intenção não é tentar impedir os conflitos, eles vão sempre existir. No entanto, numa perspectiva de aprendizagem, eles podem representar a oportunidade para mudanças e também servir para reelaborar o conhecimento.

5.1.3.3 Multiculturalismo - Diferentes e Semelhantes

A proposta considerada para o tema iniciou-se com a leitura prévia de texto “Aprender a conviver”, de Liane Alves (2015), enviado para o e-mail do grupo, para iniciarmos a reflexão na aula.

Logo depois, o grupo da atividade didática se apresentou, começaram com uma dinâmica em que tínhamos que escolher alguém para fazer dupla, essa pessoa deveria ser alguém qual não convivemos muito durante a disciplina, olhávamos uma a outra, e escrevíamos no papel qual era a primeira impressão que tiramos dela, em seguida, sentávamos juntas e conversávamos. A segunda parte da dinâmica tinha a intenção de fazer com que as pessoas interagirem, com essa interação, confirmar ou mudar a primeira impressão a cerca da característica das partes. (Memória da aula)

Após a realização dessa dinâmica, os registros das duplas trouxeram as seguintes considerações:

Varias pessoas se sentiram contempladas com as características que lhes foram atribuídas na primeira impressão, afirmando que grande maioria do povo que as conhecia, geralmente, lhe dava essas qualidades. Depois, todos tiveram abertura para falar um pouco da experiência, e relatar como se sentiram a cerca da dinâmica elaborada pelo trio. Tivemos conversas sobre diferenças, e como essas diferenças são essenciais para o crescimento do grupo, como nossa identidade é integrada no contato com o outro. (Registro da Memória de Aula)

A segunda etapa para a reflexão sobre *diferenças e semelhanças* foi vivenciada na dinâmica da “troca de papéis”, que consistiu em cada participante representar a partir de um diálogo escrito pelo outro e fazer o papel de quem escreveu. Assim os estudantes, em duplas, escreveram seus diálogos para o colega realizar a representação. Em seguida, fizemos no momento “todos nós” o diálogo do grande grupo sobre como foi essa dinâmica e sobre quais os sentimentos despertados na experiência.

Para Moreno (1974), a inversão de papéis permite libertar coisas armazenadas ou reprimidas no inconsciente ao longo dos tempos e permite que o indivíduo capte a percepção que outra pessoa tem sobre ele e sobre si mesmo. Conforme o autor, a troca de papéis aumenta a independência do “eu”, facilitando o seu relacionamento interpessoal. Esta técnica é considerada importante no estudo das relações interpessoais e de grupos, permitindo maior compreensão entre eles.

A aprendizagem gerada na troca de papéis, pela dramatização, mobiliza aspectos emocionais e cognitivos, permitindo assim o desenvolvimento de habilidades tão necessárias aos educadores para que repensem seu papel e se vejam cada vez mais como parte do processo e menos como o centro deste.

Concluimos esse encontro com a leitura do texto A experiência de Larossa. (ANEXO 7).

5.1.3.4 Eu tu eu Isso – O diálogo para o nós

Policarpo Júnior (2010), numa reflexão sobre a função educativa, aponta a importância de buscar o desenvolvimento da capacidade de integração consigo e com os outros seres, bem como o desenvolvimento de habilidades que estimulem a cooperação e a solidariedade humana. Desse modo, compreendemos que o reconhecimento de interdependência entre os membros dos grupos e da interdependência entre os seres representam aspectos significativos das contribuições da teoria grupal e teoria transpessoal/integral, para a reflexão sobre o educar.

Registramos um momento relacionado ao tema deste tópico desenvolvido por um trio de estudantes. Assim, descrevemos abaixo a partir das falas dos estudantes como foi experienciado este momento em que os participantes desenvolveram a proposta de aula didática sobre a teoria de Martin Buber “Eu tu x Eu Isso”.

Nosso grupo preparou uma dinâmica que é conhecida como A ILHA, momento que teve como objetivo mostrar que na relação com o outro o sujeito é TU, e é possível perceber as trocas na aprendizagem, onde é preciso a cooperação, a confiança, a orientação e a espontaneidade. Principalmente porque traz a relação professor-aluno na escola, que é o lugar de aprendizagem e constante relação. Dinâmica: O grupo será separado em "ilhas" para chegar a outras ilhas através de "pontes" criadas por eles e que todos cheguem a uma única "ilha". Primeiro o grupo dos "cegos" deve chegar à ilha dos amarrados, depois todos devem ir para a ilha dos mudos, sempre pela "ponte" feita e recolhida por eles. Assim no 1º momento

apresentamos o tema e o grupo; No 2º momento: Separamos a turma em três grupos com número iguais de componentes, onde o primeiro teria os olhos vendados; o segundo as bocas amordaçadas e o terceiro teria os pés amarrados. Cada grupo seria separado por almofadas em cantos diferentes da sala, onde representaria ilhas. No 3º momento: Foi entregue uma ficha de instrução para que o grupo "mudo" instruisse o grupo dos pés amarrados, que amarrados em seus lugares orientaria o grupo "cego", sempre pedindo para ter cuidado em não sair da rota para não pisar no "mar cheio de tubarões". (Proposta da aula do grupo para o tema)

O trio iniciou a atividade dividindo a turma em três grupos: o primeiro grupo ficou com os olhos vendados; outro grupo com pés amarrados e terceiro tinha a boca amordaçada. Cada grupo deveria orientar uns aos outros da forma possível, com as limitações criadas. O objetivo era que todos chegassem a um mesmo lugar imaginário.

Os grupos estavam separados em ilhas e havia tubarões no caminho, pois era um mar, foi então necessário a construção de uma ponte que ser construída pelos que não enxergavam e com orientações dos que não andavam. O grupo teria que se ajudar mutuamente. O destino de cada um dependia de todos e vice-versa. (Registro da memória de aula).

Uma das reflexões trazidas pelo grupo foi feita a partir da interação com o outro e sobre a importância dela para o grupo.

Juliana colocou que “cada pessoa tem um defeito que o outro pode não ter e, que um pode ajudar o outro a resolver”. Sendo assim, “cada um de nós temos nossas limitações, mas também temos habilidades que vão se encaixando e moldando para ajudar o outro e todos ficarem juntos.” Surgiram também colocações como “A responsabilidade de guiar o outro foi impactante”; “No momento de ir pra segunda ilha foi mais fácil porque já me sentia mais confiante”; “Um grupo completou o outro”, a partir disso, percebeu-se a importância da troca, da ajuda mútua e da interdependência entre os seres. (Registro da Memória de Aula)

Também foi representada, na experiência, a reflexão trazida para se pensar os processos educativos:

Para finalizar o grupo fez a leitura do texto “a serpente e o vaga-lume”, mostrando como foi a confiança de um grupo para com o outro, onde é necessário nos permitir, confiar e se abrir as possibilidades. Foi feita também uma relação de nós como educadores em sala de aula para sabermos como lidar com nossos alunos, em que a professora colocou que “Martin Buber” diz para olhar pro educando e acreditar que ele é verdadeiramente capaz. (Registro da Memória de Aula)

O fechamento do encontro foi indicado na última parte da memória, por escrito, para o momento “Todos nós”, com a reflexão trazida pelos estudantes sobre a existência de uma realidade concreta com limitações não visíveis em que cada um tem que ter a consciência de

que na relação com o outro é que nos complementamos, sendo assim, precisamos enxergar as possibilidades.

Nos dias 26, 27 e 30 de novembro, última semana dos encontros do curso, programamos a entrevista com 9 participantes, sendo 3 por dia; no entanto, uma estudante não pôde participar, e assim realizamos com 8 participantes. Em relação aos encaminhamentos da entrevista, estão descritos no capítulo de metodologia e instrumentos. As questões da entrevista são apresentadas no APÊNDICE 2.

5.1.3.5 Mandala e Devolutiva da experiência com GFT aos participantes

No último encontro realizamos o exercício da Mandala. A proposta desse momento foi tentar promover uma reflexão ampliada da experiência, buscando assim realizar uma despedida e um encerramento dos encontros.

A vivência da Mandala consistiu em apresentar, inicialmente em vídeo, vários tipos de mandalas como exemplo ou inspiração para os estudantes. Em seguida, foram disponibilizados materiais de arte como pincéis, papel vergê, tintas coloridas, entre outros. Assim, os estudantes foram orientados a construir, individualmente, uma mandala com a intenção de refletir a experiência vivenciada no GFT.

Figura 6



Fonte: A autora

Figura 7



Fonte: A autora

No registro da aula, a atividade foi assim resumida:

A ideia era dizer o que sentimos, vivemos e aprendemos durante os encontros relacionando com a mandala produzida, onde surgiram colocações que refletiram sobre a disciplina ter proporcionado algo incomum, pois geralmente estamos acostumados apenas com conteúdos e trabalhos, quando na realidade esses conteúdos foram necessários para embasar a vivência do que foi proposto na disciplina, além de perceber que o grupo do qual fazemos parte é definidor de nossas identidades, pois um diz ao outro o que somos nos levando a perceber a importância de estarmos mais sensíveis para o contato com o outro. (Registro da Memória de aula)

Com base na psicologia transpessoal e no budismo tibetano, Matos (2011) propõe a mandala como um recurso indicado para alcançar mensagens do inconsciente. O autor explica a aplicação dessa prática do seguinte modo:

Geralmente, quando uma pessoa cria sua mandala pessoal, ela não consegue ver imediatamente que figuras surgirão. Ela pode ver formas e cores que, de início, talvez pareçam incompreensíveis. Com o tempo, a pessoa começa a descobrir cores específicas, formas, paisagens e várias figuras que podem ser significativas para ela. Assim, é possível entender e compreender a mensagem da mandala. (MATOS, 2011, p. 136)

Na experiência da construção da Mandala Transpessoal no grupo, na apresentação do trabalho de cada participante para o grande grupo, foram apresentados aspectos que vão ao encontro de alguns pontos considerados pelo autor citado acima.

Um exemplo que chamou a atenção é traduzido na fala da participante Séfora. Visto que enquanto apontava as dificuldades encontradas em realizar as vivências no GFT, expressa seus sentimentos do seguinte modo:

O fato de em determinados momentos ter que expressar o que penso ou sinto através de símbolos, isso me deixava um pouco travada, acho que era melhor quando nossa forma de expressão ficava livre, por exemplo, quando tive que fazer a mandala, inicialmente fiz como produção artística, pois a princípio não consegui fazer relação com o que foi solicitado, após feita a produção foi que fui tentando fazer algumas ligações entre minha experiência e o que estava posto no papel. (Questionário Séfora)

Nesse encontro fizemos uma modesta devolutiva da pesquisa de forma conjunta com o grupo, em que apresentamos alguns aspectos que se fizeram presentes nas principais falas e registros feitos pelos participantes, bem como os registros da pesquisadora.

Concluímos essa descrição apontando que a experiência do GFT, a partir da percepção dos estudantes em seus registros de memórias de aula e demais escritos pontuados e também as impressões da pesquisadora, trouxeram uma compreensão de que o processo educativo, para o alcance de uma formação numa perspectiva integral, exige que o docente busque trazer para a sala de aula sua “presença integral”. Nesse sentido falamos de uma participação intensa de corpo, alma e espírito. A não-entrega e não-abertura comprometem o processo, de forma a fragmentar o desenvolvimento de ambos.

A ausência de cuidado e comprometimento do educador com o educando e a sua autorreflexão sobre como atua e como afeta aos outros, no caso os estudantes, poderão comprometer e fragilizar a relação destes com o educador e consequentemente a aprendizagem e o equilíbrio do grupo em formação.

5.2 O GRUPO DE FORMAÇÃO TRANSPESSOAL NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA DA UFPE

Nesta secção apresentaremos os dados construídos a partir dos questionários, entrevistas e observação participante, acerca das principais contribuições elencadas pelos estudantes sobre o Grupo de Formação Transpessoal no seu processo de crescimento pessoal e profissional. A construção dos dados permitiu-nos elencar sete categorias que congregam as ideias centrais dos participantes: *Formação Humana Integral*; *Relações humanas no espaço acadêmico*; *A formação para além dos aspectos da escolarização*; *A formação como abertura para o outro*; *A formação para ampliar a percepção de si*; *Formação para a convivência grupal – o nós*; e a *Formação para a atuação profissional humanizadora*, que serão descritas a seguir.

5.2.1 Formação Humana Integral

Os participantes consideram que a experiência do Grupo de Formação Transpessoal (GFT) contribuiu para o desenvolvimento de uma visão de Formação Integral do Ser Humano. Esta primeira categoria, na linguagem dos participantes, foi apresentada como um olhar que trouxe a importância da "construção do ser humano" (Questionário Anísia), ou seja, que o ser humano não é algo estanque e rígido, mas que está em constante movimento de transformação, como propõe a abordagem transpessoal. Esta construção está baseada no reconhecimento do desenvolvimento contínuo do humano em suas dimensões de corpo, mente, alma e espírito (WILBER, 2010).

O reconhecimento destes aspectos multidimensionais é apresentado por Wilber (20, p. 15) como potencializadores “do nosso crescimento para atingirmos modos mais elevados, amplos e profundos de ser”, demandando consequentemente formas de aprender a ser e a viver de modo mais integral.

Os participantes destacam que a experiência vivenciada possibilitou uma ampliação do processo formativo para além do meramente profissional, como podemos perceber na fala da participante Janaina a seguir.

A experiência com o curso me fez perceber a importância de a universidade trabalhar a formação de pessoas, no sentido mais completo da palavra, e não apenas de reprodutores de conhecimentos acadêmicos. Inclusive, concluo esta primeira questão considerando que esse curso deveria ser obrigatório e situado logo no início do curso. Acredito que dessa maneira a formação seria muito mais satisfatória, pois transporia o profissional e trabalharia o ser humano e social. (Questionário Janaina)

Santiago (2010) aponta que a formação humana surge na possibilidade da criação de vínculos de solidariedade, este aspecto nesta experiência do GFT foi observado pela participante como “os laços foram se afinando e as interações acontecendo” (Entrevista Granada) e também surge na linguagem desta outro participante:

A forma como a aula era conduzida me fez sentir mais humana. O toque e o abraço sempre estimulado pela professora me fizeram sentir mais próxima com as pessoas da turma e nos fez criar laços afetivos. (Questionário Lisa).

Nas situações do curso em que foram experienciadas práticas integrativas, surge outro aspecto relevante sobre a categoria da formação humana integral que foi registrada pelos participantes, como os encontros em que tivemos meditação. Este aspecto é descrito na percepção do estudante como possibilidade de promover a “integração das emoções, bem

como nas sensações” (Questionário Anísia) e também “aprender a lidar melhor com os meus sentimentos e com minhas emoções” (Questionário Zara). Desse modo, visto que, conforme Röhr (2011), na perspectiva da formação humana integral no reconhecimento das múltiplas dimensões, os estados emocionais devem ser bem cuidados sob o risco de comprometer todo o processo formativo. Compreendemos que tais aspectos foram instigados através de práticas, exercícios, textos e reflexões durante o curso.

Desse modo, na perspectiva de humanização, percebemos que coisas simples como o tom de voz, os tempos de silêncio, bem como a busca por oferecer atitudes sinceras nos gestos de afeto, foi sendo aos poucos compreendidos e adotados pelos participantes, favorecendo a manutenção do clima de tranquilidade e amorosidade entre todos no decorrer do curso. (Diário da pesquisadora)

Registramos que no movimento de ampliar o contato com as múltiplas dimensões oferecemos algumas vivências e leituras e percebemos que a adesão foi imediata, pois todos se mostraram interessados na reflexão da formação na perspectiva da multidimensionalidade como possibilidade de humanização. Assim as aulas eram montadas a partir de estratégias que buscavam privilegiar cada dimensão, sendo explicitada qual dimensão tentávamos privilegiar em cada momento.

Em relação aos aspectos que emergem desta categoria, sobre o propósito de formação na perspectiva humanizadora, a partir do reconhecimento da multidimensionalidade, apontamos que estes foram representados na experiência de GFT pela busca de oferecer um clima emocional de confiança, liberdade e respeito durante os encontros.

[...] a cada encontro temos o cuidado em relação às questões que vão desde a criação de um ambiente físico de conforto como climatização e música, em consonância com a valorização dos aspectos sensoriais. [...] em relação aos aspectos emocionais buscamos manter disponibilidade para a escuta e diálogos. [...] introduzimos em relação aos estímulos físicos [...] para ampliar a percepção do corpo buscamos as danças circulares, alongamentos e outros exercícios como a meditação para a percepção da ligação entre corpo e mente. (Registro da observação participante)

Ainda em relação aos aspectos de reconhecimento da multidimensionalidade, tivemos indicativos, nas respostas dos participantes, que perceberam espaços na experiência para [...] “se importar com seu corpo e sua mente” (Entrevista Diamante) numa perspectiva de valorização da não dualidade nesse processo educativo. Em consonância com essas considerações, para o participante Evson, “o curso nos atinava a todo o momento que o corpo e a mente são consagrados de acordo com nossos sentimentos, como conduzimos isso” (Questionário Evson).

Para a estudante Janaina, surgem reflexões sobre aspectos de ser percebido como único e também como ser multidimensional.

Acredito que esse curso contribuiu para a minha formação como pessoa, pois me enxergou como sujeito único no processo de aprendizagem, e não apenas mais um nome/número na caderneta e no SIG@. Essa experiência me fez enxergar que somos seres multifacetados e que essas dimensões estão interligadas. (Questionário Janaína)

Para os participantes, a proposta da formação na experiência trouxe desenvolvimento no sentido "de aprender a olhar a si e aos outros como ser humano que tem limitações e potencialidades que devem ser trabalhadas de forma integral" (Questionário Pompeia). O olhar a si, nos leva a considerar a intenção de referir-se ao *cuidado de si* na perspectiva da humanização, em que, de acordo com Freitas (2010), esse cuidado é um dos princípios basilar da formação humana integral. Ainda encontramos nas falas dos estudantes outros argumentos que coincidem com essa reflexão. Assim, "saber ouvir o que outro tem a dizer a meu respeito, porque teve coisas que eu achava que eu não tinha, mas, o pessoal via em mim" (Entrevista Calcita) denota a perspectiva de autoconhecimento em consonância com a perspectiva do *cuidado de si* já explicitado acima.

A vivência do grupo de formação transpessoal, na atividade da prática de um olhar mais generoso, buscava estimular a empatia através de exercícios que enfatizavam o cuidado do humano na perspectiva integral. O que se tentava na experiência era ir em busca de uma *personalidade integral* (SEVERINO, 2006, p. 621). Nesse caso, foi considerada por esta estudante, como momentos que permitiu "perceber a importância de olhar para o outro como um ser integral" (Questionário Séfora); ela ainda continua dizendo

A participação nesse curso foi uma das experiências mais desafiadoras vivenciadas na UFPE. No decorrer dos encontros me permiti fazer reflexões quanto aos processos educativos e perceber que os mesmos deveriam estar mais diretamente relacionados com a formação humana de aprender a olhar os outros como ser humano integral, que tem limitações e potencialidades que devem ser trabalhadas de forma integral. Além disso, também tem o fato de nossas discussões e reflexões serem feitas a partir de práticas que nos faziam experimentar tais conhecimentos sem ficar apenas no teórico, mas sim passar por experiências ricas e significativas para nossa formação, principalmente por também nos colocar no lugar de elaborador dessas práticas, onde não haveria erros, mas sim valorização de nossas formas de compreender, nos levando a um envolvimento total com os conteúdos e não apenas sua mera decodificação. (Questionário Séfora)

Ainda sobre a macro categoria Formação Humana Integral, foram indicados na reflexão, a partir da percepção dos estudantes, o reconhecimento dos limites e dificuldades de

se pensar nessa perspectiva da formação humana para encaminhar a humanização no processo formativo: "a questão do olhar humano, para a minha formação pessoal e a minha atuação docente" (Questionário Séfora), "refletir sobre a importância de ter com o outro um olhar mais humano, uma escuta ativa e me perceber como um educador mais humano" (Questionário Jaime). Também surgem falas que indicam "reflexões quanto aos processos educativos e perceber que os mesmos deveriam estar mais diretamente relacionados com a formação humana" (Questionário Karen). Assim, na visão dos participantes

[...] Trabalhar de maneira diversificada e para enxergar o meu aluno como sujeito único. Na formação humana trouxe contribuições ímpares como saber ouvir; vê o outro na relação; vê as pessoas mesmo aquelas que nos "incomodam" com um olhar mais generoso; ter empatia, falar sobre os nossos sentimentos inclusive aqueles que nos envergonhamos em sentir como raiva e inveja. (Questionário Zara)

Outro ponto destacado foi como a reflexão sobre a contribuição da formação humana integral possibilita oferecer ambientes menos verticalizados na academia:

[...] me enriqueceu na minha formação humana, nos relacionamentos, reflexões que trouxe o curso conduzido de forma horizontal; aí volta o diferencial das outras disciplinas onde o centro é o professor; não só na forma acadêmica de como a gente posteriormente como profissional da gente olhar mais o aluno como ser humano com suas potencialidades com tudo isso, mas para mim me enriqueceu mais ainda como formação humana os questionamentos as reflexões que trouxe (Entrevista Diamante)

A participante Fluorita, quando apontava como são conduzidas as aulas na graduação, considera que:

[...] falta um pouco o que a gente trabalhou aqui o lado humano, [...] muitas vezes chegam prá gente e só joga a teoria, mas acho que falta mais um pouco do humano [...] acho que falta tentar ver o aluno nas aulas, como pessoa. (Entrevista Fluorita)

Enfim, a contribuição do Grupo e Formação Transpessoal, de acordo com a percepção dos participantes a partir da categoria Formação Humana Integral, está baseada na possibilidade de uma visão mais humana, em que a formação possa superar os aspectos de meros reprodutores de conhecimentos e teorias, o estímulo à criação de vínculos de solidariedade, bem como a busca de integrar as emoções e sensações nas práticas educativas que possam permitir aprender a lidar melhor com os sentimentos e emoções, pois, conforme Röhr (2010), o desenvolvimento humano numa perspectiva integral inclui o cuidado com cada dimensão, a saber, física, emocional, sensorial, mental e espiritual. A forma de tratar cada

dimensão traz implicações ao processo formativo. A exemplo disso, o autor indica que em relação à educação, no caso da dimensão emocional:

[...] uma palavra no momento certo, um gesto de compreensão da situação emocional do educando, uma repreensão de uma emoção descontrolada, aceita pelo educando, podem iniciar mudanças profundas na sua vida. A busca do equilíbrio emocional em todas as emoções encontra a forma adequada de se expressar, sem perder o controle sobre elas e sem recalá-las. (RÖHR, 2013, p. 162-163)

Outros aspectos considerados pelos participantes estão relacionados à valorização do humano integral e do reconhecimento da não separatividade entre corpo e mente. “Se importar com seu corpo e sua mente.” (Questionário Janaína) “O curso nos atinava a todo o momento que o corpo e a mente são consagrados.” (Questionário Séfora)

Os exercícios foram determinantes para me reconhecer como ser que se compõe de diversas dimensões, inclusive as sensações que o exercício me proporcionava, na sua grande maioria das vezes muito prazeroso, fazia me relaxar, a ter uma reflexão, sobre meus condicionamentos, minhas posturas, que meu ser no geral necessita desse mecanismo terapêutico para ficar de bem comigo e com o outro. (Questionário Lisa)

Esta perspectiva foi desenvolvida no trabalho com o GFT e está apoiada na abordagem transpessoal:

[...] que visa antes a, antes de tudo, superar as visões dualistas – corpo versus mente, sujeito versus – objeto presentes na maioria dos modelos científicos de compreensão do ser-no-mundo. (FERREIRA, 2011, p. 25)

Surtem também como aspectos de contribuição, na proposta, as reflexões sobre o cuidado de si e da aceitação do outro como ser integral. Ainda foram apontadas considerações sobre autoconhecimento como promotor da formação humana para os processos educativos e a atuação docente mais humanizada para a construção de ambientes mais democráticos na academia.

5.2.2- Relações humanas no espaço acadêmico

Tanto na abordagem de Freire quanto na construtivista, o educando é um ser integral, para quem cognição, afeto e sociabilidade estão entrelaçados. Compreender e interpretar o mundo são processos que envolvem as dimensões sócio-cognitiva e sócio-afetiva. Esta concepção se beneficiaria da relação com a psicologia social, justamente pela sua vinculação aos processos comunicacionais e grupais. Se letramento é uma prática social, e cognição e interpretação são processos sociais, é necessário compreender como o *vínculo social* pode facilitar e impulsionar a aprendizagem. (AFONSO et al., 2009, p. 708)

A busca por promover encontros favoráveis ao desenvolvimento de relações humanas é um dos objetivos explicitados por Mailhiot (2013) no processo de Grupos de Formação na perspectiva teórica de Kurt Lewin (1946) e um dos pontos centrais do Grupo de Formação Transpessoal.

Ocorre que nos diversos ambientes sociais, incluindo os espaços acadêmicos, produzidos numa sociedade de consumo, conduzem relações fortemente baseadas em aspectos de competitividade e desconfiança entre os pares. Para Bauman (2004), essa situação é configurada na promoção de relações descartáveis, líquidas, ou o que ele chama de “amor líquido”, provocando uma ambivalência de sentimentos. De um lado há certo desespero em “relacionar-se” para não se sentir excluído, solitário; do outro, a aflição de “estar ligado” e suportar os encargos que um relacionamento verdadeiro implica. Desse modo, os relacionamentos se tornam superficiais, a indiferença e o medo dos relacionamentos são constantes.

[...] o bem-estar humano depende da imaginação, inventividade e coragem humanas de quebrar a rotina e tentar caminhos não experimentados. [...] depende da capacidade humana de viver com riscos e de aceitar a responsabilidade pelas consequências. [...] cuidados mútuos, viver para os outros, urdir o tecido dos compromissos humanos, estreitar e manter vínculos inter-humanos, traduzir direitos em obrigações, compartilhar a sorte e a responsabilidade pelo bem estar de todos. (BAUMAN, 2004, p. 94)

Baseados nessa reflexão, construímos a segunda categoria aberta, de acordo com a percepção dos estudantes, ao considerarem que na experiência vivenciada no curso GFT surgiram oportunidades de ampliar as relações no espaço acadêmico. Na linguagem dos estudantes, este fato aparece nos seguintes termos: “uma oportunidade de experiências novas, espaço para conhecer novas pessoas” (Questionário Paulo), ainda citada como “uma experiência inovadora de interação do grupo de pessoas que ali convivem” (Questionário Bia), bem como “um espaço para aprimorar o relacionamento e experiências com outras pessoas, aprendi a interagir com a turma” (Questionário Jaime). Isto conduz a uma ampliação da percepção do outro, como podemos ver no trecho da entrevista a seguir:

[...] nunca tinha olhado direito para essa pessoa, a experiência foi muito rica em todos os sentidos, me enriqueceu na minha formação humana, nos relacionamentos. (Entrevista Ametista)

A participante Janaína indica que:

[...] somos seres sociais e realmente precisamos das relações com os outros para nos constituirmos enquanto pessoas, e que essas relações só são

possíveis se houver compreensão, respeito às diferenças, paciência e o entendimento de que os nossos problemas, as nossas dificuldades não são maiores nem mais importantes do que as dos outros. Aprendi a tentar enxergar as coisas também a partir do ponto de vista do outro, e compreender que sentimentos, emoções e pensamentos variam de pessoa para pessoa, de acordo com a realidade de cada um, e que eu não posso esperar que eu outro faça o que eu faria, ou pense como eu penso, ou sinta o que eu sinto. (Questionário Janaína)

Corroborando com essa reflexão, a participante Esmeralda indica que:

[...] compreendi que nos cabe também aprender a olhar o outro com generosidade, sem julgamentos e aceitando as características pessoais de cada um, acreditando que todos somos capazes, pois a partir disso podemos inclusive perceber nossas limitações que podem ser diferentes das dos demais e buscar neles as possibilidades de nos completarmos, por meio de ajudas mútuas. (Entrevista Esmeralda)

O encaminhamento proposto na experiência do GFT vai ao encontro da abordagem Transpessoal/integral, no sentido de valorização do reconhecimento da interdependência entre os seres nos relacionamentos. Isto pode ser percebido na fala de (Entrevista Ametista) quando indica que “todo mundo passou e deixou alguma coisa e ganhou alguma coisa, um abraço, um toque um olhar, acrescentou algo ali todo mundo tava atento” assim como “por meio de ajudas mútuas” (Questionário Eduardo).

Para compreensão dessa perspectiva encontramos em Wilber (2007) que o relacionamento humano baseado nos aspectos de interdependência e valorização de todos os seres ocorre no percurso do desenvolvimento emocional a partir de estágios:

O desenvolvimento emocional num primeiro estágio significa que o indivíduo desenvolveu a capacidade de emoções centradas no “eu”, sobretudo as emoções e os impulsos de fome, sobrevivência e autoproteção [...] crescendo emocionalmente ele se expande desse estado egocêntrico até o etnocêntrico [...] se expande do eu para o nós, e começa a ter compromissos e envolvimento emocionais com entes queridos até com sua tribo ou nação [...] se ele adquirir emoções da etapa 3, terá uma capacidade ainda maior de amor e de compaixão que vai além da sua própria tribo ou nação para tentar incluir todos os seres humanos [...] em compaixão e amor globocêntricos. (WILBER, 2007, p. 22)

Outras indicações de aspectos revelados nas percepções dos participantes ponderam sobre as relações humanas percebidas de forma diferenciada e demonstram maior reflexão sobre o privilegiar a comunicação, reconhecer a necessidade de valorização do outro e também de tomar para si a responsabilidade para erodir a competitividade nos relacionamentos. Surgem assim as falas: [...] “percebi a importância da comunicação, vi também possibilidades de minimizar a competição a partir da valorização dos pares”

(Questionário Eduarda) e “novo olhar sobre eu mesmo e o outro dentro da relação” (Questionário Karen), “mostrava que o outro era muito especial, como a participação do outro na escuta e no olhar” (Questionário Evson), “tive as experiências mais desafiadoras vivenciada na UFPE” (Questionário Séfora), fala ainda justificada para a participante Séfora do seguinte modo:

[...] o que foi mais inesperado para mim foi perceber que para me relacionar com o outro preciso primeiro desenvolver o “eu comigo mesma” e a disciplina me permitiu ter esse encontro com meu lado mais subjetivo, com minha personalidade, me perceber enquanto ser de interação social, que estabelece ao longo da vida, ligações e conflitos que constituem a minha história. [...] a partir dessa experiência acredito que permiti uma maior abertura para interagir com os demais participantes, desenvolvendo atividades de grupo de forma tranquila e harmônica, onde todos estavam dispostos a de fato interagir, se comunicar e compartilhar dessa experiência de maneira que se tornasse significativa para todos favorecendo a formação de um ambiente facilitador para criar laços. (Entrevista Séfora)

Alguns participantes no curso de extensão GFT, quando foi anunciado que trabalharíamos na perspectiva de processos interativos, supuseram uma oportunidade para aprender a realizar técnicas de dinâmicas de grupos, o que não é de todo falso, mas, de acordo com Kanh (2004), para as intenções na perspectiva transpessoal aqui pretendidas não fazemos das dinâmicas o foco principal, pois nesse formato elas são tratadas como secundárias.

Nestes momentos iniciais do grupo surgem algumas dúvidas e até pequenas resistências dos participantes em relação ao fato de os encontros não trazerem como foco ensinar dinâmicas de grupo. [...] agora, depois de alguns encontros, os alunos parecem ter compreendido a proposta de trabalho [...] eles aderiram ao formato do GFT participando ativamente. (Diário da pesquisadora)

Assim, as aprendizagens das dinâmicas acabam ocorrendo naturalmente, mas a ideia aqui defendida é de que o desenvolvimento das atividades para as relações humanas favoreça aos estudantes participarem *in vivo* dos fenômenos, a estudar para buscar uma transformação das atitudes e comportamento para além das opiniões (WEILL, 2002, p. 9). Desse modo, entendemos que as modificações de atitudes, uma vez alcançadas, serão capazes de gerar benefícios individuais e coletivos, por exemplo, a criação de vínculos, a diminuição da competitividade e alargamento da rede de cooperação nos espaços acadêmicos. São aspectos que estão em consonância com os ideais da formação humana integral e a psicologia transpessoal.

5.2.3 A formação para além dos aspectos da escolarização

Rodrigues (2001), enquanto discute a questão educacional dentro da visão pragmática e utilitária direcionada nos tempos modernos, aponta que o sentido da educação está muito além das intenções meramente mercadológicas, visa antes de tudo à formação humana, o que extrapola os processos de escolarização.

Ora, educar não é somente isso. [...] educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo. (RODRIGUES, 2001, p. 241)

Assim, quanto às indicações de reflexões sobre a possibilidade de ultrapassagem dos interesses de escolarização, foram apontadas pelos estudantes, como percebidas na experiência do GFT nas seguintes expressões: “Uma quebra de paradigmas” (Questionário Rosa), “as aprendizagens que obtive nesse curso não ficaram no âmbito somente acadêmico, mas atingiram minha vida pessoal e me ajudaram a crescer enquanto pessoa” (Questionário Janaína), “a refletir teorias e conhecimentos que vão além dos conhecimentos “escolarizados” (Questionário Anísia).

A fala da participante Janaina sobre esses aspectos revela de forma clara quando informa que:

Com certeza as aprendizagens que obtive nesse curso não ficaram no âmbito somente acadêmico, [...] atingiram minha vida pessoal e me ajudaram a crescer enquanto pessoa, a refletir teorias e conhecimentos que vão além dos conhecimentos “escolarizados”, por assim dizer. A experiência com a disciplina me fez perceber a importância de a universidade trabalhar a formação de pessoas, no sentido mais completo da palavra, e não apenas de reprodutores de conhecimentos acadêmicos. (Questionário Janaína)

Na percepção do participante Anísio, a experiência foi surpreendente por compreender que as aprendizagens propostas “transporiam o profissional, e trabalharia o ser humano e social” (Questionário Anísio).

Para a participante Erica, representa algo relevante o fato de “não me senti como aluna em uma educação bancária e sim como parte do processo ensino aprendizagem” (Questionário Erica), nesse sentido trazendo aqui a referência aos aspectos apontados por Paulo Freire (2005) sobre a prática de conduzir o ensino, considerando os estudantes como meros receptores. Esse aspecto é reforçado por outros participantes do seguinte modo: “um jeito diferente de aprender e compartilhar conceitos, saberes, metodologias diferenciadas,

novas possibilidades” (Questionário Eduarda), ou ainda, “Aulas que aconteciam sob forma de atividades e reflexões” (Questionário Karen) que extrapolavam os interesses meramente adaptativos de uma educação atrelada a uma lógica mercadológica.

Para a participante Janaina, ainda em relação à sua experiência nesta perspectiva no GFT:

Coisas muito raras de acontecerem em outras disciplinas, em que, na maioria das vezes, o que predomina é a obrigação. [...] também posso ressaltar a sensação de liberdade, de poder me expressar da minha maneira sem sofrer julgamentos, de me expor sem a timidez que costumo ter, pois o ambiente era propício a isso. Antes ficava calada, nessas aulas, eu falava por sentir vontade e por entender que independente do que eu diga seria respeitado e valorizado. (Questionário Janaina)

A participante Granada considera que a experiência ofereceu “oportunidade de problematizar conceitos e temas que por vezes são ignorados no ambiente acadêmico”, acrescentando que:

[...] a formação em Pedagogia não é apenas uma formação profissional, mas uma formação para a minha vida e, como tal, a experiência proporcionada pela disciplina trouxe significativa contribuição para a minha vida. [...] Além disso, também tem o fato de nossas discussões e reflexões serem feitas a partir de práticas que nos faziam experimentar tais conhecimentos sem ficar apenas no teórico, mas sim passar por experiências ricas e significativas para nossa formação, principalmente por também nos colocar no lugar de elaborador dessas práticas, onde não haveria erros, mas sim valorização de nossas formas de compreender, nos levando a um envolvimento total com os conteúdos e não apenas sua mera decodificação. (Entrevista Granada)

Conforme Alves (2003), sobre a Escola da Ponte em Portugal e quanto ao objetivo da educação, o autor considera que o objetivo desta seria o de criar as condições possíveis para a experiência da alegria. Encontramos nas unidades de registro, levantadas nas entrevistas, a indicação desse sentimento que foi apontado por alguns participantes do seguinte modo: “eu me senti muito bem nas aulas” (Entrevista Diamante), “eu gosto de estar ali, fico alegre de vir para as aulas” (Entrevista Granada).

Depois que comecei o curso comecei a sentir uma alegria e um compromisso... Como se o fato de eu estar aqui me trouxesse alegria. Isso pra mim foi importante, eu vinha não só pelo compromisso ou pelo fato da sala ser diferente. A gente ficou pensando... Eu me sentia bem. Um dia que falei, eu fiquei péssima porque eu não tinha participado daquele momento, teve meditação. Cada momento foi especial. (Entrevista e Granada)

Para a estudante Ametista, em relação às possibilidades propostas e vivenciadas no GFT e quanto aos sentimentos despertados na experiência, foi por ela explicitado assim:

Sentimento realmente de Alegria, interação, respeito. A questão de todo mundo ali, até mesmo em relação às mandalas, relação diversificadas, cada um tinha um credo, religião, forma de pensar, mas tivemos a liberdade de falar, de pensar, conversar, se concordava. Prazer não só de vir para a aula, mas independente de crenças, religião, para mim foi um sentimento muito bom. Satisfação mesmo. [...] satisfação mesmo, eu tava até conversando com meu namorado, ele dizendo que queria poder participar, pois tenho trazido muito para o nosso relacionamento, essa questão da escuta, coisa que tenho me policiado muito, a gente meio que fica obrigado a escutar, para mim foi muito muito bom os sentimentos, me fizeram refletir muito, alegria mesmo. (Entrevista Ametista)

Em relação a este aspecto, compreendemos que fez parte dessa experiência a tentativa de oferecer um ambiente empenhado na escolarização, com suas atividades e compromissos, mas buscamos também oferecer um espaço que privilegiasse a formação na convivência humana, com alegria e afeto estimulada na interação com o outro.

5.2.4 A formação como abertura para o outro

Andrade (2013), em relação à abordagem transpessoal, aponta que busca um desenvolvimento humano baseado em oferecer a experiência para ampliar novas formas de identificação e integração na relação consigo mesmo e com os outros, possibilitando, assim, uma transformação para uma nova concepção de humano e de realidade mais ampla e conectada com todos os outros seres do universo.

Em consonância com esta afirmativa sobre a capacidade de desenvolvimento humano, a perspectiva transpessoal trata-se de uma formação que:

[...] habilita a pessoa a servir a vida, a participar ativamente nos processos de melhoria pessoal, social e cultural da humanidade, permitindo-nos, assim, a maior de todas as descobertas: a coragem de amar que se esconde em nossos corações. (FERREIRA, BRANDÃO MENEZES, 2005, p. 118)

E, na compreensão da participante Janaina, a partir da sua experiência vivenciada no curso, se configurou na seguinte reflexão:

[...] somos seres sociais e realmente precisamos das relações com os outros para nos constituirmos enquanto pessoas, e que essas relações só são possíveis se houver compreensão, respeito às diferenças, paciência e o entendimento de que os nossos problemas, as nossas dificuldades não são maiores nem mais importantes do que as dos outros. (Questionário Janaína)

Os signos dessa compreensão de aprendizagem e abertura para o outro são complementados pela mesma participante do seguinte modo:

Aprendi a tentar enxergar as coisas também a partir do ponto de vista do outro, e compreender que sentimentos, emoções e pensamentos variam de pessoa para pessoa, de acordo com a realidade de cada um, e que eu não posso esperar que eu outro faça o que eu faria, ou pense como eu penso, ou sinta o que eu sinto. Aprendi principalmente que cada um é ímpar, é diferente, assim como eu sou, e merece ser valorizado e respeitado por isso, por ser quem é. (Questionário Janaína)

Assim, com as falas da participante Janaina, adentramos na discussão da terceira categoria, surgida na percepção dos participantes sobre a experiência com o Grupo de Formação Transpessoal.

Na perspectiva de formação humana, na proposta do GFT para o cuidado do outro, buscamos possibilidades de promover a integração entre os participantes, visando a encontros que ofereçam estímulos ao desenvolvimento da empatia, generosidade e compaixão nos relacionamentos. Sobre esses aspectos, Brant (2004) considera que o GFT propicia aos participantes o desenvolvimento da autenticidade, empatia e consideração positiva pelo outro.

Autenticidade significa estar em contato com os nossos mais profundos sentimentos e atitudes, e de alguma forma (seja lá o que acreditamos sobre explícita auto-revelação), deixá-los se mostrar de forma transparente. Empatia significa uma sensível sintonia com a experiência do outro. Consideração positiva, implica, ir além das reações do ego, que podem ser agitados com os comportamentos superficiais do outro (Comportamentos que muitas vezes são irritantes ou assustadores), e encontrar o nosso caminho para uma clara vista da pessoa dentro desses comportamentos. Pode ser pensado como um humanismo precursor para a ênfase espiritual e transpessoal na compaixão e amor. (BRANT, et al., 2004, p. 6).

No discurso dos estudantes registramos também indicações da reflexão sobre ampliar a percepção do outro, “ter um olhar mais humano com o próximo, não fazer julgamentos pré-concebidos, sem saber a realidade pela qual passa, a pessoa estar passando [...]” (Questionário Séfora)”, trazidos como aspectos válidos para o desenvolvimento dos relacionamentos com os pares, do reconhecimento da interdependência “entender que existem momentos difíceis, mas se eu não me apoiar em alguém vai ser mais difícil, saber que existem momentos em que eu vou ser o apoio que o outro precisa” (Questionário Eduarda), a valorização do diálogo “[...] ouvir o outro, estar de fato entregue de forma atenta ao outro” (Questionário Rosa), bem como indicações da valorização da busca da compreensão sobre para minimizar conflitos, “a capacidade de sempre olhar/tentar enxergar o outro como uma pessoa” (Questionário Anísio).

Reconhecê-lo como igual a mim, de não criticar o outro de entender que as relações não podem ser construídas a base do que eu quero e que tem um outro ser. Que conflitos existem quando não há diálogo, aceitação, que tenho que dar ao mundo o que desejo receber. Entender que existem momentos

difíceis, mas se eu não me apoiar em alguém vai ser mais difícil, saber que existem momentos em que eu vou ser o apoio que o outro precisa. Saber que nem tudo que eu considero bom faz bem ao outro. Ter a capacidade e a humanidade de compreender que errei em algum momento e me desculpar. Tentar ser melhor todos os dias. (Questionário Eduarda).

E ainda para o participante Eduardo:

Confesso que é muito difícil compreender o outro, uma vez que somos diferentes. No entanto, posso dizer que saio desse curso aprendendo a respeitar o outro. [...] Empatia, unidade, generosidade, aprendi que para compreender o outro é necessário ter essas três palavras em suas ações. (Questionário Eduardo)

De acordo com Mailhiot (2013), a abertura para o outro é um dos patamares da aprendizagem para a autenticidade interpessoal e está baseada na busca da aceitação incondicional do outro.

Os aspectos de abertura ganham novos contornos na abordagem transpessoal pelo fato de buscar oferecer dispositivos para ampliar o conhecimento de si e do outro através da fala, dos movimentos do corpo, da escuta e da escrita, do olhar e do contato (FERREIRA, 2011). São estas estratégias que foram mobilizadas na experiência do GFT com os participantes para fomentar o encontro com o outro e também uma melhor percepção de si.

5.2.5 A formação para ampliar a percepção de si

O ponto central do grupo transpessoal reside no seu poder de transformação, na disponibilidade de escutar, de falar, de sentir, se posicionar e responsabilizar-se. Na tentativa de dobrar-se sobre si mesmo em busca de resignificar sua subjetividade através das práticas de cuidado. (FERREIRA, 2011, p. 32-33)

Essa categoria, na linguagem dos estudantes, surge como uma oportunidade de autoconhecimento e cuidado de si, descrito pelos participantes em frases como “o conhecimento do ‘eu’ foram importantes aprendizagens e levarei para a minha vivência social e acadêmica” (Questionário Rosa), apontado também como uma forma de “parar para refletir sobre minha vida, as coisas que estão me ocorrendo” (Questionário Anne), ainda que enxergassem, nos exercícios e práticas integrativas, uma oportunidade de “parar e tentar fazer meditação” (Questionário Séfora). Nesse caso, apontaram como exemplo os exercícios que foram compreendidos como possibilidade de se autoconhecer e poder se “re-ver”, como indicou a participante Karen “a prática de “levantar” com 05 pessoas sobre as minhas características negativas e 05 positivas que me ajudou a me perceber melhor” (Questionário Karen).

De modo que, na expressão da participante Janaina, surge a seguinte reflexão:

Aprendi muita coisa sobre mim e sobre o os outros nos momentos em que era dada a cada um a oportunidade de falar sobre o significado que determinada coisa tinha, ou o sentimento que lhe causava. (Entrevista Janaina)

Compreendemos que, naturalmente, tentar ampliar a sua percepção de si provoca resistência e enfrentamentos de si, como denota o registro apresentado pela participante Clara:

Senti desconforto numa atividade integrativa quando li características atribuídas a mim por pessoas próximas. Reconheço que isso me deixou mais forte, pois enfrentei a questão, fui obrigada a enxergar. (Entrevista Clara)

Em consonância com essa fala, a visão transpessoal vem, de acordo com George, Regnier e Ferreira (2011), nos convidar a mover-se em espaços multidimensionais, de fronteiras difusas, e a aprender cada dia um pouco mais sobre nós mesmos. Dessa forma, o GFT é capaz de possibilitar o reconhecimento de benefícios aos diversos papéis que o ser humano desempenha no cotidiano.

[...] Isso me inquietou a minha pessoa a respeito das minhas atitudes, dos meus condicionamentos, das minhas posturas, enquanto mãe, mulher, amiga, vizinha... Aprendi muito, as trocas de experiências foram cruciais para reflexão dos meus comportamentos. (Questionário Evson)

Como já anunciamos antes, almejamos a reflexão sobre a educação como sinônimo de uma formação que procura ver “na integralidade das dimensões a meta da formação humana” (RÖHR, 2006, p. 2), numa tentativa de reconhecer todas as dimensões do humano como potencializadores do desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, compreendemos que os sentimentos e emoções, dentro e fora da academia, devem ser cuidadosamente considerados. Na linguagem dos participantes, a experiência do GFT, nesse aspecto, possibilitou “lidar melhor com os meus sentimentos e com minhas emoções” (Questionário Brisa), “a importância de autoconhecimento” (Questionário Bia), “saber lidar melhor comigo mesma” “se perceber como ser humano detentor de emoções, falar de como se sentia a cada contato, foi essencial para uma auto reflexão” (Questionário Martina).

Ainda de acordo com George, Régnier e Ferreira (2011), a abordagem Transpessoal, na perspectiva de se contrapor as visões dualistas, busca promover a libertação do estreitamento do ego, uma vez que isso permitiria expandirmos a nossa própria percepção de nós mesmos com expansão de fronteiras e o surgimento de valores como empatia, compaixão e solidariedade, que na fala da participante Eduarda foram expressos da seguinte forma:

Consegui refletir sobre as minhas atitudes na vida pessoal e profissional, consegui reconhecer sentimentos como compaixão, solidariedade, amor ao próximo, cooperatividade entre outros sentimentos. (Questionário Eduarda)

Numa aproximação com esse mesmo discurso, a participante Lisa informa que na sua compreensão:

Pude perceber também que a cada encontro entendia um pouco mais de mim e do outro. Ao olharmos com carinho e sensibilidade algumas atitudes das pessoas conseguimos discernir como agir melhor. Além do fato de muitas vezes não tolerarmos alguém é porque não nos esforçamos para aceitá-la, isso dificulta nossas relações. Sendo assim tenho essa experiência como chave de análise profunda de quem eu sou e de como posso me tornar uma pessoa melhor aceitando, respeitando e convivendo com as diferenças. (Questionário Lisa)

A compreensão de si tornou-se conhecida na máxima “*conhece a ti mesmo*”. Trata-se assim de um ensinamento que surge na filosofia grega, mais especificamente em Sócrates (479 – 399. a. C), filósofo que tinha como premissa a reflexão sobre a nossa relação com os outros e com o mundo. O autoconhecimento, nesse sentido, é conformado na busca por uma interiorização que seja capaz de trazer uma verdade para transformar o próprio ser.

Apesar de realizar há um bom tempo exercícios de interiorização para o autoconhecimento, percebi que no cotidiano das aulas e em alguns momentos dos exercícios e nas intervenções com os estudantes, na tentativa de estimular a percepção de si, me envolvi também em importantes reflexões das minhas próprias buscas de encontros com o meu eu. (Diário da pesquisadora)

Para Santiago (2010, p, 179), a consciência do Eu ou do Si mesmo, se constitui de forma processual, na vivência de um face a face, que aparece e desvanece e nesse movimento ele vai se revelando. É nesse sentido que adentramos a próxima categoria alcançada nas reflexões dos participantes, para pensar a formação nos relacionamentos surgidos na convivência do GFT.

5.2.6 Formação para a convivência grupal – o nós

Wilber (2006), numa reflexão sobre as relações sociais e de como as mesmas se estabelecem, explicita, a partir de uma metáfora, sua teoria sobre a ressonância mútua como um dos aspectos importantes para a reflexão do que é um grupo ou “um nós”.

Os gansos, em bandos, se comunicam uns com os outros, entre outras coisas ao grasnarem no mesmo tom (não importa porque grasnem). Se um ganso estiver grasnando em um tom completamente diferente distinto, incompreensível para os demais, então eles não conseguirão ouvi-lo, nem

interpretá-lo com precisão. Esse ganso apesar da sua individualidade intrépida ficará atrás do bando, ou no mínimo não poderá voar muito bem em formação V, porque não se comunica adequadamente com os seus companheiros. Para que qualquer indivíduo se adapte a um grupo do qual faz parte, ele precisa estar de acordo com a comunicação básica que o grupo usa. [...] Nós nos tornamos membros do grupo, entre outras coisas, por meio do controle dessa ressonância mútua. (WILBER, 2006, p. 194)

Nesse sentido, o GFT está baseado na ênfase da comunicação e compreensão do outro para o desenvolvimento de vínculos estabelecidos pelo respeito e empatia nas relações humanas. Para Lewin (1956), mesmo em relações interpessoais aparentemente confiantes e positivas, estas podem ser deturpadas caso não sejam baseadas em conversação aberta entre os membros, pois a ausência de diálogo genuíno gera bloqueios e zonas de silêncio que impedem a manutenção do clima de confiança no grupo.

[...] sentimentos de colaboração, de um estar ajudando o outro, também foi bem construtivo, foi à questão de ouvir o outro, a comunicação, no início a gente sentia que todos estavam meio dispersos com a fala do outro, no decorrer foi fazendo essa construção da comunicação de estar atento ao outro, de participar de se comunicar com o outro, foi interessante ver isso no grupo. (Questionário Lisa)

Desse modo, desponta uma categoria que emerge de um dos desafios proposto no curso, que tinha como prática transformar conteúdos e teorias em dinâmicas e exercícios grupais realizados cotidianamente na experiência de GFT. Assim, os significados dados pelos participantes na experiência de formação em e no grupo, partindo de uma concepção mais integral e em busca de um desenvolvimento interpessoal, foram reconhecidos como algo capaz de atingir os diversos âmbitos de suas convivências:

[...] A cada encontro eu conseguia melhorar, perceber ou analisar um aspecto do ser humano [...] A empatia, do pensamento grupal, do ser humano multidimensional e; [...] O escutar o outro [...] As aprendizagens desse curso perpassam as paredes da sala de aula, Universidade e adentram em todas as nossas relações sociais. (Entrevista Jade)

Surge também, de modo gradativo entre os participantes, a sensação de pertencimento e do reconhecimento do outro, como possibilidade de compor a sua “re-construção” em interdependência recíproca.

[...] a construção do conceito do EU e GRUPO [...] A percepção de que você sempre está inserido em um grupo e que precisa conhecer respeitar e compreender esse grupo, estando atento aos diversos mecanismos existentes nesse processo e que você só (no sentido de isolamento), talvez não alcance os mesmos resultados que o grupo alcançou. UBUNTU – “Sou o que sou pelo que nós somos”. (Questionário Erica)

Aos poucos, os participantes apresentaram os indícios da sensação despertada, no sentido de uma formação para a valorização da convivência grupal como espaço de desenvolvimento humano, de “me tornar mais pessoal” (Questionário Sidia), também no reconhecimento da disponibilidade para o diálogo e empatia como imprescindíveis à convivência grupal “buscar entender o que as pessoas têm a comunicar, a noção de pertencer a um grupo” (Questionário Eduarda).

Assim, conforme a participante Anísia:

O grupo em si aprendeu a ter empatia, a escutar o outro o, a se colocar no lugar do outro, do sentido de comunhão, porque desde o início fez um acordo coletivo. Então acho que daí já começa a despertar a ideia de grupo, tudo acordado, uma democracia, trabalhar assim fez com que cada um perceba a sua importância, mesmo que um tenha discordado sabe-se que a democracia foi o que prevaleceu. (Questionário Anísia)

Nesse sentido, chama atenção o fato de que a formação para a convivência é percebida pelos participantes do GFT como a capacidade de comunicação de si, da escuta e do diálogo aberto, da valorização da atenção e colaboração para o crescimento mútuo.

Quando se falava não existem acertos nem erros, havia a liberdade de todos falarem o que pensa sem se cobrar, com tranquilidade. Se houve competição foi de forma muito pequena; será que eu acertei, será que eu errei. (Entrevista Ametista)

Ainda foi ressaltada, nas respostas dos participantes, a consideração sobre perceber que nos encontros “tive vez e voz” (Questionário Jamal), denotando o sentimento de que o grupo se tornou para ele um lugar de pertencimento. Ainda na linguagem da participante Anísia, “desde o início teve um acordo coletivo” (Questionário Anísia), referindo-se à valorização de ambiente de relações estabelecidas com base na democracia. Tais aspectos indicam que, desse modo, foram se configurando as reflexões sobre o “Nós”, na proposta no GFT, como processo capaz de contribuir com o desenvolvimento de relações grupais mais conscientes e que possam se manifestar posteriormente à formação, trazendo um caráter que vise à atuação nos diversos contextos sociais, de modo mais humanizado.

5.2.7 - Formação para a atuação profissional humanizadora

Nos grupos transpessoais as pessoas em seu caminho de abertura vão muitas vezes transformar seus valores, suas prioridades, seus estilos de vida, suas relações com todos os eventos que podemos encontrar tanto na esfera profissional como pessoal. (GEORGE, RÉGNIER, FERREIRA, 2011, p. 66)

Esta categoria apareceu nas reflexões dos estudantes, em resposta a questões relacionadas às aprendizagens obtidas na experiência de GFT para sua atuação profissional. Para os participantes, o curso ofereceu uma valorização de aspectos que encaminham a uma atuação de modo a considerar várias questões teóricas e práticas em consonância com o sentido humanizador. “Ser mais humana, ética, saber fazer, saber ser, saber interagir de maneira positiva com o outro” (Questionário Brisa), “tenho o interesse de utilizar essa prática pedagógica no meu trabalho” (Questionário Sandra).

Trabalhar de maneira mais dinâmica (na sala de aula) como, por exemplo, podemos falar de algo sem começar conceituando, mas iniciar trabalhando com uma atividade que leve os alunos a refletirem e valorizar a fala de cada um; saber ouvir [...] exercitar a aceitação a empatia, respeito e reflexão. (Questionário Karen)

Para a participante Zara, a sua atuação profissional a partir da aprendizagem gerada no GFT, ganha novos contornos, que a nosso ver, apontam estar em consonância com as concepções da visão integral:

As várias dinâmicas vividas em sala poderão ajudar na minha prática enquanto educadora. O momento para falar, a necessidade do parar e escutar atentamente, o olhar generoso sobre o educando e os colegas de trabalho, as reflexões diárias sobre atitudes e comportamentos, a relação com o outro na reciprocidade observando a oportunidade e respeitando as diferenças. A divisão de tarefas e a responsabilidade individual para o benefício do grupo, a orientação na aprendizagem e a confiança na relação. (Questionário Zara)

Na reflexão da participante Sandra, o momento proporcionado pelo GFT, sobre os aspectos de atuação profissional, se revelou como:

Esse curso contribuiu diretamente nas minhas práticas como docente, pois me fez perceber que irei lidar com os meus alunos com seus familiares, como será minhas práticas na sala de aula, como irei lidar com as diferenças existentes nas salas de aula e entender as diferenças sem julgar. Reconhecimento de uma reflexão sobre uma oportunidade de reelaborar práticas e atitudes educativas voltadas para o sentido humanizador. (Questionário Sandra)

Vimos assim, em algumas falas dos participantes, indicações que encaminham reflexões sobre a ampliação de práticas e processos pedagógicos voltados à formação humana. Valorização e reconhecimento da intenção de trazida na proposta do GFT no sentido do desenvolvimento humano. E, ainda, revelações sobre o reconhecimento dos desafios que isso representa numa escola que nem sempre oferece espaços efetivamente humanizadores.

Poder participar de uma prática educativa que é significativa para a construção do ser humano é emocionante, dar forças para lutar por estes

momentos dentro da escola. Fiquei bastante contente e renovada.
(Questionário Anísia)

Ainda para esta outra participante

Várias coisas que foram feitas no curso eu decidi levar para a minha sala de aula [...] acho que nossa prática pedagógica é muito ampliada nessa disciplina. (Entrevista Brazilianita)

Na fala da participante Ametista, indicada abaixo, trouxe a reflexão sobre o compromisso de atuar baseado numa perspectiva mais humanizadora, visto como algo que requer o reconhecimento de incluir a nova atitude para todos os agentes que compõe toda a comunidade educacional.

Na minha vida profissional, essa experiência vai me proporcionar pensar no outro, como me colocar no lugar do outro, de maneira que possa ajudar a lidar com os desafios do ambiente escolar com as interações com a gestão, o corpo docente, os discentes, os pais e funcionários; e como tratar o outro com afeto, carinho e respeito. (Entrevista Ametista).

Associando o discurso da participante com a abordagem transpessoal integral, encontramos uma aproximação com a ideia de ampliação de consciência, visto que essa teoria é representada por uma capacidade de “incluir a consideração e a preocupação com todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor, sexo ou credo” (WILBER 2007, p. 34-35). Uma ampliação configurada como uma consciência global ou mundicêntrica, na qual, de acordo com Ferreira (2007, p. 141):

A identidade da consciência centrada em um círculo social acanhado é abandonada em favor de uma identidade focada em todo o planeta. Um horizonte de novas possibilidades é aberto, na medida em que a totalidade das normas e leis está em questão e torna-se problemática. Assim, pela primeira vez, surgiu um nível de consciência no qual ela, liberta do seu narcisismo, egocentrismo e etnocentrismo, toma como seu próprio interesse o mundo como tal, justiça e condições materiais de vida digna para todos. Com isso, uma moralidade pós-convencional surgiu, graças à qual o indivíduo se orienta pelo bem-estar da humanidade.

Surgem indicações também do reconhecimento de práticas integrativas e aspectos lúdicos trazidos como parte do processo de ensino e aprendizagem. Sobre as práticas integrativas:

Inicialmente acreditava que a disciplina trouxesse processos lúdicos de como trabalhar a interação com crianças nas escolas. Porém em cada encontro fui percebendo que muito além da ludicidade, tem a questão do olhar humano, a partir de tal percepção, fui concretizando cada vez mais a aprendizagem

relevante para a minha formação pessoal e a minha atuação docente.
(Questionário Séfora)

Registramos nas falas dos estudantes que para eles o GTF foi uma experiência capaz de ampliar a sua percepção e atenção para as relações e o cuidado com todos os envolvidos. Surgem ainda comentários sobre se sentirem estimulados à realização de uma prática pedagógica mais humana, bem como à reflexão sobre a importância dos relacionamentos dos pares e grupos como mobilizadores do processo de ensino e aprendizagem:

Aprendi que algo só pode ser considerado experiência quando realmente nos transforma, e foi isso que aconteceu a partir do que vivenciei no curso, me senti tocada e levada a buscar melhores formas de me posicionar, de olhar para o outro, de me relacionar e de sentir a essência das pessoas e momentos que fazer parte da minha vida. Além disso, me possibilitou ver uma outra forma de atuar pedagogicamente, em que os pressupostos teóricos são base, mas a prática é o que nos leva a realmente se apropriar dos conteúdos necessários para nossa formação. (Questionário Lisa)

Registramos a percepção da importância dos relacionamentos dos pares e grupos como mobilizadores do processo de ensino e aprendizagem

Esta experiência assumiu um papel importante na minha formação, pois pude perceber eu a interação na sala de aula e um dos principais elementos que influencia na qualidade do processo de ensino aprendizagem, e isto é um conceito bastante relevante para nós futuros professores que um dia estaremos em sala de aula e teremos o dever de direcionar uma boa relação e uma interação construtiva de forma positiva no grupo em sala de aula. (Questionário Evson)

E, para a participante Aída, surge uma reflexão sobre o reconhecimento do processo educativo para além dos aspectos meramente cognitivos.

Perceber que a prática educativa vai além de números e gramáticas, que isso de nada adianta se enquanto profissionais da educação não favorecer a reflexão do indivíduo com o outro e consigo mesmo. (Questionário Aída)

Desse modo, a presença revelada pela categoria sobre a formação para uma atuação humanizadora oferece fortes indicativos de que, em consonância com a visão integral e o ser multidimensional, foi possível na experiência de GFT, fazer várias reflexões para contribuir com atos educativos voltados ao sentido de tornar-se cada vez “mais pessoa” (Questionário Zara), mais pessoal na sua atuação profissional.

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTRAPESSOAIS

Conforme Da Veiga e Miranda (2006, p. 67), de acordo com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner:

A inteligência intrapessoal refere-se à capacidade do indivíduo de conhecer a si mesmo, controlar suas emoções, administrar seus sentimentos, projetos, podendo assim construir um modelo de si mesmo e utilizar esse modelo a favor de si na tomada de decisões. Esta inteligência permite que o indivíduo conheça suas capacidades e possa usá-las da melhor forma possível. Supõe a capacidade de compreender a si mesmo, de ter um modelo útil e eficaz de si, que inclua os próprios desejos, medos e capacidades de empregar esta informação com eficiência na regulação da própria vida. Manifesta-se em pessoas possuidoras de boa autoestima e capazes de boa interação [...].

A interação intrapessoal, de acordo com os participantes da experiência do Grupo de Formação Transpessoal (GFT), foi percebida como uma possibilidade de ir ao encontro de si mesmo ou em busca do relacionamento com o seu próprio EU. Este tópico é trazido em unidades de registro, a partir das seguintes falas: “perceber melhor o meu eu” (Fala de Ametista, Diário do Pesquisador), “aprender a me escutar” (Questionário Anísia), “Aprendi a melhor me aceitar melhor” (Fala de Fluorita, Diário do Pesquisador), “melhorou minha autoestima” (Questionário Lisa), “contribuiu com a minha maturidade emocional” (Entrevista Esmeralda), e “pensar sobre o eu e ver como estou atuando” (Questionário Séfora), indicando, desse modo, a emergência de uma grande categoria: a *Formação para o autoconhecimento*, da qual surgem 2 (duas) subcategorias: a experiência da percepção de si e a experiência da aceitação de si.

No decorrer da passagem para o transpessoal, uma experiência de amor universal emerge lentamente de todos os tipos de dependência ou de possessividade e surge no momento de despertar, como uma possibilidade infinita de partilha de ternura, de solidariedade consciente, podendo assumir múltiplas forma que se fertilizam reciprocamente. (GEORGE, RÉGNIER, FERREIRA, 2011, p. 66)

Assim, a nossa reflexão inicial neste tópico emerge das respostas dos estudantes às questões que buscavam perceber quais os sentimentos, pensamentos e sensações despertadas neles na experiência do GFT. Tais sentimentos, emoções e sensações na busca de encontrar-se consigo mesmo foram exaustivamente descritos pelos participantes na forma das possibilidades surgidas nos encontros e representada aqui pelas categorias: Formação para o autoconhecimento, A experiência da percepção de si, A experiência da aceitação de si.

5.3.1 Formação para o autoconhecimento

Por educação transpessoal compreendemos o conjunto dos métodos que permitem descobrir ou revelar o transpessoal dentro do ser humano. (WEIL, 1995, p. 16)

As declarações dos participantes em relação a esta categoria indicam que a experiência ajudou a iniciar a jornada de autoconhecimento e os ganhos possíveis como um caminho para de “*saber de si e a si rever*”.

Me permitiu ter esse encontro com meu lado mais subjetivo, com minha personalidade, me perceber enquanto ser de interação social, que estabelece ao longo da vida, ligações e conflitos que constituem a minha história. [...] momentos em que me vi imersa no meu eu e passei a olhar aspectos meus cujo quais não havia dado atenção antes. (Questionário Martina)

Conforme Wilber (2007), o aspecto do Eu é apresentado na teoria dos quatro quadrantes como Superior direito e representa o interior do indivíduo. O aspecto subjetivo da consciência ou a percepção individual é o lugar onde são encontrados os pensamentos individuais, sentimentos, sensações do momento, todos descritos em termos de primeira pessoa.

Na tentativa de perceber o EU subjetivo, os participantes demonstram que se depararam com suas resistências e hábitos, mas indicam também as suas percepções de possíveis ultrapassagens.

O que eu sou o que é que eu to vivendo, toda vez que era prá pensar no meu eu no principio achava uma chatice, justamente porque a gente não tem esse costume para pensar no eu, e depois dessa experiência a gente para em todas as experiências que a gente tem, se estou sendo clara para o outro, isso me afetou bastante, ver como eu estou atuando, como eu sou como eu me expresso. (Questionário Séfora)

Para a participante Anne, o alcance das atividades para a percepção do Eu é comparada a uma terapia.

A experiência que tive nesse período pode ser equiparada a uma terapia, pois através dela pude acessar áreas da minha vida que, provavelmente, não teria acessado de outras maneiras, a não ser em uma terapia, por isso a comparação. (Questionário Anne)

A participante Sarah confirma com sua fala o aspecto do autoconhecer como oportunidade marcante na experiência, algo que foi citado pela maioria dos participantes. Além disso, foi também apontado como uma possibilidade de mudanças nos relacionamentos para uma atuação mais consciente de si.

Auto se conhecer: que eu nunca tinha parado para pensar como eu sou como são minhas ações... a primeira vez na vida que parei para pensar, como sou, como são minhas ações, como faço, nas coisas que eu faço, fiz reflexões sobre como sou e como vivo, como eu falo, isso era o que mais me pegava pensando. É realmente, às vezes o olhar que eu faço, refleti sobre ações passadas e qual a minha responsabilidade nisso, falava coisas e não sabia que ia machucar, foi o que mais pesou na disciplina, me fazer pensar foram essas aprendizagens que mais consegui na disciplina, o olhar que eu faço, as coisas que eu faço, mudei. (Entrevista Clara)

Surgem também considerações sobre o conhecimento teórico disponível que já existe sobre o eu e a ausência de uma sistematização e oportunidade de reflexão nos ambientes formais de aprendizagem.

Trouxe algo que estava muito disperso, né? Porque a gente não trouxe... É... O que foi trazido para disciplina não foi algo que a gente nunca tinha ouvido falar na vida, mas que talvez a gente não tenha parado para refletir, de forma intencional e com alguém, no caso você como mediador, pra que a gente chegasse a algumas conclusões... Por exemplo... Então para a minha formação pessoal foi muito significativo. (Entrevista Esmeralda)

Desse modo, encontramos indícios dessa reflexão, por parte dos estudantes, na comunicação de que a experiência nas vivências e dinâmicas encaminhadas para ampliar a percepção do eu foram compreendidas como: “consegui conhecer aspectos da minha personalidade e analisar algumas coisas da minha vida nesse curso.” (Questionário Rosa) ou ainda “[...] trouxe a reflexão sobre quem eu sou e como estou no mundo” (Questionário Lisa), “ser quem eu sou com meus pensamentos, jeito, qualidades, defeitos risos e choros” (Questionário Jamal) e “pude estar comigo mesma pensando em mim e para mim” (Questionário Anísia).

A experiência que tive nesse período pode ser equiparada a uma terapia, pois através dela pude acessar áreas da minha vida que, provavelmente, não teria acessado de outras maneiras, a não ser em uma terapia, por isso a comparação. (Questionário Anne)

Assim, vimos indicações explicitadas na linguagem dos participantes sobre essa categoria que a experiência representou uma possibilidade de objetivação de si com aspectos positivos e negativos. Nesse sentido, revela-se uma reflexão sobre a atuação do eu nas relações humanas, visto que, numa perspectiva de GFT, a busca pelas interações é baseada na chance de compreender-se para tentar se tornar capaz de fazer um comunicado de si mais adequado.

Uma fonte de constante confusão nas comunicações com o outro é a distancia e a diferença que existem entre a imagem que alguém tem de si e a imagem que os outros têm dele, a parte determinante de subjetivismo que

entra na percepção de si por si e a percepção de si pelos outros. (MAILHIOT, 2013, p. 135).

A perspectiva do grupo transpessoal, de acordo com Kanh (1971), vai ampliar essa reflexão sob o argumento de que a aprendizagem é facilitada quando os membros podem compartilhar cada vez mais suas emoções e motivações no aqui e agora. Os membros tornam-se mais honestos e transparentes, prestam atenção escrupulosa à linguagem, e a comunicação torna-se mais afetivamente reveladora.

A minha interação com o meu eu foi de extrema importância, pois me sentia exânime, não pensava em mim antes e as atividades me fizeram encontrar algo no interior que estava apagado. (Questionário Martina)

A questão de se buscar desenvolver um conhecimento do eu, ou a percepção ampliada de si, é apontada na perspectiva do Grupo Transpessoal (KANH, 2004) como uma oportunidade de expressarmos a verdade das nossas emoções num contexto de compaixão. Assim, é possível estabelecer uma relação diferente com o outro, com o “você e eu” que forma o nós, pois estamos em uma relação modificada com os nossos sentimentos e a nossa experiência interior.

5.3.2 A experiência da percepção de si

Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. (BARBIER, 2011 p. 96)

De acordo com Policarpo Júnior (2010), a educação deverá ser capaz de estimular aos indivíduos o exercício de integração entre a capacidade reflexiva, sentimental/emocional e comportamental e o desenvolvimento da capacidade de escutarem a si mesmo com profundidade, cuidado e atenção. O autor complementa indicando que isso pode ser mobilizado numa forma de interiorização para permitir que as pessoas reconheçam, sem repulsa ou apego, as suas negatividades interiores e também estimular o desenvolvimento de habilidades positivas para os relacionamentos humanos.

As indicações de crescimento e ampliação da percepção de si e as implicações para o desenvolvimento integral, a partir da proposta do GFT, se revelaram nas falas:

A interação comigo mesma, considero que foi de autoconhecimento e autoavaliação, onde aprendi a perceber melhor meus defeitos para poder melhorar minhas qualidades para poder me aprimorar ainda mais [...] A sensação de que eu tinha, eu tava saindo melhor, a história do rio que eu tinha me banhado no rio e tava sentindo o que ele tinha. [...] a desconstrução de orgulho, eu acho que se não caiu por terra está em vias de acontecer. (Entrevista Esmeralda)

Para a participante Clara, o contato com seu eu surge no exercício de meditação:

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

De acordo com Ferreira (2011), a meditação na perspectiva transpessoal é considerada como um recurso que visa à flexibilização da mente, facilitando estados de consciência mais claros e profundos. Contudo, o ponto central da meditação para a visão Transpessoal é permitir à pessoa permanecer no presente, incorporada em mente/corpo e aberta para o fluxo de todas as manifestações possíveis de contato.

Já são do conhecimento público os efeitos fisiológicos e psicológicos da prática meditativa: baixa a pressão sanguínea através da estimulação do hipotálamo, diminui a atividade do sistema nervoso simpático, aumenta a oxigenação, reduz a produção e o acúmulo do ácido láctico nos músculos, reduz a pulsação cardíaca, aumenta a percepção auditiva e o reflexo da coordenação motora, e amplia a percepção corporal. (FERREIRA et al., 2011, p. 176)

As sessões de meditação foram incluídas de forma constante nos encontros do GFT e os seus benefícios foram indicados na percepção dos estudantes como uma prática que eles, a partir da experiência, pretendem levar como ampliação e percepção de si e como recurso pedagógico para a sua atuação docente.

5.3.3 A experiência da aceitação de si

Ferry (2006), ao apontar elementos de auto-reflexão e enquanto discute a problemática da sabedoria como um novo modo de responder a questão sobre o sentido da vida, apresenta a noção de *pensamento alargado* que

[...] poderia ser definido num primeiro momento, como aquele que consegue arrancar-se de si para se “colocar no lugar de outrem” não somente para melhor compreendê-lo, mas também para tentar, num momento em que se volta para si, olhar seus próprios juízos do ponto de vista que poderia ser o dos outros. (FERRY, 2006, p. 281-282)

A autoaceitação ou aceitação de si é definida, em grande parte da literatura e manuais de psicologia, como algo indispensável ao ser humano, no sentido de torná-lo mais saudável e capaz de desenvolver uma boa autoestima. Aceitar-se, nesse sentido, requer capacidade de ampliar a sua compreensão de si mesmo, mas também inclui saber reconhecer que a

percepção dos outros sobre nós pode nos auxiliar a nos enxergar melhor, e podemos assim nos ver nos reflexos e reações dos outros em relação aos nossos próprios atos.

A aceitação de si é a aceitação pelo indivíduo daquilo que ele traz de único como recursos que devem ser atualizados. Por isso ser autêntico com o outro é primeiro ser autêntico consigo, ser verdadeiro consigo, isto é aceder à autenticidade intrapessoal. (MAILHIOT, 2013, p. 136)

O participante Anísio fala da entrega e abertura alcançada nas vivências e os resultados que reconhece como ampliadores da percepção e aceitação de si.

O carinho por lembrar momentos da minha vida tão íntima, tive tristeza em instantes em que as discussões me faziam pensar nas coisas e pessoas que em algum momento me machucaram e liberdade de ser quem eu sou com meus pensamentos, jeito, qualidades, defeitos risos e choros. (Questionário Anísio)

Para Eduardo a constatação foi de tornar-se capaz de se perceber para se aceitar e assumir o seu eu autêntico nos relacionamentos.

Percebi a importância de saber o que as outras pessoas pensam a meu respeito e assim perceber se a forma como eu me apresento é realmente o que eu sinto que verdadeiramente sou, buscando retirar as máscaras que comumente usamos nos diferentes ambientes que freqüentamos e revelar o que somos em essência (Questionário Eduardo)

Na linguagem dos participantes, em diversos momentos da experiência, tivemos indicações de que, para eles, descobrir coisas sobre o seu eu foi um dos pontos marcantes na proposta desse curso. Compreendemos que, segundo os participantes do curso de GFT, a experiência de buscar desenvolver a aceitação de si representou algo significativo, capaz de mobilizar uma condição de melhor se posicionar nas relações interpessoais.

5.4 PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

O processo de interação humana é complexo e ocorre permanentemente entre pessoas, sob forma de comportamentos manifestos e não-manifestos, verbais e não verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico-corporais. (MOSCOVICI, 1975, p. 33)

Para os participantes, a experiência do Grupo de Formação Transpessoal (GFT) favoreceu a melhoria das relações interpessoais tanto com o grupo em questão como nos seus demais relacionamentos. Isso fica explicitado na linguagem dos participantes em unidades de registros: “maior consciência, maior abertura para os relacionamentos” (Entrevista Brazilianita), “aprendi a colaboração, a contribuir com os outros”, [...] “um clima de interação

e receptividade” (Entrevista Calcita). Tais indicações foram encontradas nas entrevistas em resposta à questão sobre como essa experiência afetou o relacionamento do grupo.

De acordo com a participante Ametista:

O respeito. Pelo menos em outras cadeiras quando um tem um posicionamento diferente, ou tem uma turminha, as pessoas formam grupinhos que riem ou desprezam os comentários, nesse caso percebi mais respeito à fala do outro; houve também as questões de interatividade, todos os encontros deram essa condição. (Entrevista Ametista)

No primeiro encontro, solicitamos aos estudantes que respondessem a uma questão sobre como ocorriam as relações interpessoais no Centro de Educação. As respostas registradas pelos estudantes sobre esta pergunta indicaram que para eles as relações são sempre superficiais e que no Centro de Educação não há um favorecimento para que as relações melhorem. Quanto à razão desse fato, apontam, por exemplo, a ausência de clima para promoção das relações interpessoais e justificam do seguinte modo:

[...] “organização do ambiente físico não favorece os encontros e **diálogos**”; “não há espaços de convivência”; “as disciplinas e **aulas** não são pensadas com o objetivo de promover **interações**”; “não é interesse dos professores”; “falta de **empatia** e **respeito** entre os estudantes” e “não há uma **ambiência** para isso”. (Diário da Pesquisadora)

É deste gancho inicial e das unidades de registro surgidas nas questões dos questionários e entrevistas após a participação do curso, que versava sobre *como ocorreram as interações no GFT*, que alcançamos a última categoria aberta, na linguagem dos estudantes, sobre a perspectiva dialógica da proposta.

5.4.1 O grupo de formação transpessoal numa perspectiva dialógica

Em sua teoria dos quadrantes, Wilber (2007) aponta a importância de cada aspecto para compreensão da integralidade do Ser, assim os aspectos do eu, do nós e do istos são indicados como o Bom, o belo e o verdadeiro, ou ainda como a Arte, a moral e a beleza. Em relação ao “nós”, refere-se à Bondade ou aos modos com os quais nós, “aquele você e eu”, nos tratamos e se o fazemos com decência, honestidade e respeito, a integridade básica. Dessa forma, para a percepção de um Nós, visto do lado de dentro, pode ser assim representado:

[...] é um significado percebido, um conglomerado de significados, não uma sintaxe, mas uma semântica; não uma estrutura, mas um desejo, não uma gramática, mas um espaço de conflitos, desejos, opiniões e sentimentos mútuos, um vórtice de amor e decepção, obrigações e promessas não cumpridas, traições arrasadoras e compreensão mútua, os altos e baixos de

quase tudo que se considera “importante” na vida, essas teias de relacionamentos percebidos. (WILBER, 2006, p. 202)

Quanto à percepção do Nós, na perspectiva do GFT, está baseada na importância do diálogo, no sentido Buberiano mesmo, e da comunicação transparente como uma possibilidade de vivenciar relações de autenticidade. Nessa experiência de formação, aqui apresentada, esses aspectos foram considerados na tentativa de estimular a abertura e a escuta atenta ao outro.

Prá mim foi o Escutar, parar realmente para isso, algo que fica martelando é você ver o outro na relação, seja profissional, amorosa, em qualquer relação a gente está muito condicionado a ver no sentido de ah fulano é isso é aquilo, as características negativas, os defeitos da pessoa, principalmente profissional, me, ah ele é isso, mas o que ele me acrescenta, confrontou a experiência falar de uma pessoa que você tinha uma dificuldade de relacionamento na tentativa de entender como são as pessoas, levo duas coisas: ouvir, estar realmente num diálogo, estamos condicionado a ser um monólogo, sempre a interromper e a questão de ver o outro por completo na relação, perceber melhor o outro por completo, enxergar o que cada um trás pra relação, que eu trago e o que o outro traz; procurar entender porque o outro é assim, tive um ganho impar. (Questionário Kate)

Outro aspecto relevante apontado por Mailhiot (2013) surge através da crítica ao mito sobre aceitação que, de acordo com ele, povoa certos meios pedagógicos:

A aceitação incondicional de si ou do outro, não é e não poderia ser, a aprovação incondicional de si e do outro. Aceitar-se tal qual se é para um indivíduo e aceitar os outros assim como são não poderia significar que ele se percebe e percebe os outros como infalíveis. Se assim fosse, ele precisaria aprovar incondicionalmente, tudo que ele mesmo e os outros fazem, dizem, pensam ou sentem. (MAILHIOT, 2013, p. 147)

Sobre esse aspecto de aceitação, foi percebido pelo participante Evson numa reflexão sobre o ambiente educacional em relação à sua atuação como docente:

[...] É como eu falei, essa questão desse cuidado, esse curso me levou a pensar no outro, antes mesmo de em você mesmo, eu acho que tem primeiro, minha percepção cristalizada me dizia: eu não era assim, porque esse aluno é assim, não conseguia entender, agora penso, são tempos diferentes, contextos diferentes, famílias diferentes, tem que parar para analisar. (Entrevista Evson)

Nesse sentido, Mailhiot (2003) aponta que o Grupo de formação possibilita objetivar-se em relação ao outro, isso significa aprender a passar do plural ao singular, do impessoal ao pessoal. Seria necessário reconhecer o fato de que nossas percepções sobre o outro são sempre subjetivas e seletivas, o que dificulta e limita as chances de realizar o entendimento recíproco.

[...] ouvir, entrar realmente num diálogo, estamos condicionado a ser um monólogo, sempre a interromper e a questão de ver o outro por completo na relação, perceber melhor o outro por completo, enxergar o que cada um trás para a relação, que eu trago e o que o outro traz; procurar entender porque o outro é assim, tive um ganho impar. (Questionário Kate)

Wilber (2007) indica que a disciplina que se preocupa com o modo de nos entendermos é a hermenêutica, assim o modo de eu entender você, para que possamos formar um “nós”, está apoiada na arte e ciência da interpretação. Desse modo, para você e eu nos entendermos um ao outro, é necessário estar na mesma sintonia capaz de formar um nexos de entendimentos e interpretações mútuas.

[...] esse nós magnífico que se forma quando você e eu nos entendemos, nos amamos, nos odiamos, e em tantos aspectos, sentimos a existência um do outro como parte do nosso ser, que de fato é [...] (WILBER 2007, p. 203)

Para a participante Ametista, em relação ao GFT, essa reflexão se revela do seguinte modo:

Saber me posicionar melhor diante do outro no relacionamento [...] Isso vai pra minha vida como um todo, e aí quando você pensa, por exemplo, na sala de aula, às vezes você fala na relação como se fosse só quando é entre você e outra pessoa [...] você tem uma responsabilidade com o outro, o que traz de bagagem pra mim e saber lidar melhor nos relacionamentos. (Entrevista Ametista)

Nesse sentido para Wilber (2007, p. 203):

A partir das formas mais objetivas, por exemplo, Wilhelm Dilthey, as mais subjetivas, como Martin Heidegger, às mais holísticas, por exemplo Hans-Georg Gadamer, o tópico essencial da hermenêutica é a atividade de entender e de unir sujeitos em intersujeitos, revelando um mundo que não é percebido por nenhum deles sozinho.

Assim, o grupo converte a compreensão mútua em atitudes e gestos de ajudas mútuas.

O grupo aprendeu também essa parte de contribuir com o outro a ajudar o outro, sempre que foi preciso, eu não vi um grupo assim que não contribuísse, nessa disciplina eu mais me distribuí na sala, mesmo sem conhecer direito, fui em cada cantinho da turma, falei com todo mundo, a receptividade foi boa nesses grupos, a disciplina q mais interagi com todos, a receptividade foi boa desse grupo. (Questionário Zara)

Desse modo, vimos na perspectiva dialógica proposta no GFT uma possibilidade de reconhecimento do “nós”, no sentido wilberiano, para buscar o entendimento mútuo, ainda demonstrado na linguagem dos participantes que a experiência estimulou a objetivação de si para se reconhecer como ser de interação e perceber a importância do outro para a sua

compreensão de si e do mundo. Todos estes são aspectos que consideramos como pontes para alcançar uma comunicação transparente, baseada no diálogo a partir da inclusão de uma escuta mais generosa.

5.4.1.1 O grupo de formação transpessoal – Numa perspectiva da Escuta Generosa

Esta categoria, apesar de expressa anteriormente em alguns pontos desse trabalho de forma a compor e esclarecer outras categorias surgidas, volta a aparecer, mas agora com a intenção de descrever, de forma mais efetiva, as percepções dos estudantes sobre as práticas integrativas que foram realizadas para estimular a escuta como possibilidade de formação na perspectiva transpessoal.

Quero ressaltar a sensação de liberdade, de poder, no curso, durante as aulas, me expressar da minha maneira sem sofrer julgamentos, de me expor sem a timidez que costumo ter, pois o ambiente era propício a isso. (Questionário Janaina)

As práticas integrativas propostas no GFT visavam, naturalmente, à promoção de interações entre os participantes. Chamamos de “escuta generosa” algo inspirado na escuta sensível, considerada por Barbier (2011), em relação ao papel do pesquisador sensível. Nesse caso, aqui tentamos uma adaptação a partir desse conceito para propor ao grupo possibilidades de exercitar a escuta do outro a partir das seguintes intenções: escuta como empatia e aceitação incondicional, de modo que:

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. (BARBIER, 2011, p. 94)

Um dos aspectos importantes demonstrados pelos estudantes foi em relação às dificuldades e as superações que vivenciaram nos exercícios diários de escuta que chamamos de generosa. Um dos exemplos da dificuldade, vista por nós como esperada e até mesmo natural.

Assim, a escuta generosa encontrada na percepção da participante Zara foi apontada:

Muito difícil ficar escutando [...] sem nunca interromper, e ainda silenciar a mente sobre a minha opinião sobre o que tá sendo dito. (Fala da Participante Zara, Registro da observação participante)

Mas, aos poucos, as resistências vão sendo superadas e o sentimento de que avançou nesse aspecto é revelado na linguagem.

Você saber ouvir o outro [...] uma coisa que ficou muito marcada em mim de ter um olhar generoso ao outro... Ouvir generoso, que a senhora fez a atividade, saber ouvir o que outro tem a dizer. (Entrevista Fluorita)

Também presente na fala da participante Granada:

O grupo em si aprendeu a ter empatia, a escutar o outro, a se colocar no lugar do outro, do sentido de comunhão. (Entrevista Granada)

Esses aspectos, indicados pelos participantes, foram tomados por nós como uma tentativa de superação dos padrões de comportamento dos estudantes em boa parte das salas de aulas que convivemos, visto que a ausência de um ambiente que busca a confiança baseada na generosidade com o outro provoca atitudes de disputa pela fala entre os mais desinibidos e autoconfiantes e termina por enfraquecer a oportunidade aos mais reservados.

5.4.1.2 O grupo como espaço de surgimento e solução de conflitos

A partir de práticas integrativas, como a “troca de papéis”, propostas no GFT, tivemos a intenção de ampliar a percepção dos participantes do grupo para refletir sobre o fato de estarmos afetando e sendo afetados constantemente nas relações. Após essa atividade, percebemos nas falas dos estudantes espaços para gerar abertura e sensibilidade para promover mudanças.

Pude pensar mais no que eu sou e o que eu represento para as outras pessoas. O trabalho de reflexão sobre o eu e a minha relação com o outro foi algo que propiciou uma maior abertura de minha parte e acredito que da maioria da turma. (Entrevista Calcita)

Essa percepção é ampliada na fala da participante, quando responde sobre se foi possível aprender a lidar melhor com os conflitos e como isso se dá após a experiência vivenciada no curso.

Sim, tanto que teve uma aula que a dinâmica era colocar uma pessoa que você tinha conflito, para lidar melhor com o conflito, foi colocado alguns pontos que poderia ser feito por mim, tenho procurado fazer isso, eu tenho levado isso para a minha vida profissional, faltava eu ter humildade de reconhecer que faltava dar um passo para chegar na outra pessoa, tentar desconstruir essa barreira, tentar levar isso. Na minha vida pessoal também, eu tenho aprendido muito a me calar mais, ouvir mais, nem sempre estamos certos, ou com toda razão, temos que parar mais entender, a razão do agir do outro, então isso foi bem marcante assim. (Entrevista Diamante)

A participante Fluorita, que percebeu que tinha uma dificuldade de admitir que tivesse conflito, revela os avanços alcançados nesse campo do seguinte modo:

A aula do conflito, e naquele momento eu fiquei dentro de mim pensando que antes eu não tinha parado para analisar ela, trabalho muito o nós que falta as demais disciplinas, mas coisa que eu nunca tinha parado pra pensar, eu parei pra pensar... eu tenho conflitos... antes eu não tinha parado pensando a disciplina trabalhou isso muito é o que falta as outras disciplinas, acho que a disciplina foi diferente por causa disso e totalmente diferente das outras, trabalhou muito o individual além de trabalhar com o grupo. (Entrevista Fluorita)

Os conflitos são considerados naturais nos relacionamentos e eles ocorrem naturalmente por diversas razões. Mas, de acordo com Lewin (1946), a existência dos conflitos têm como base a ausência de cuidados para se obter uma comunicação adequada. Assim, a proposta de GFT busca otimizar essa possibilidade de comunicação. Um ponto marcante desta teoria reside na ideia de que para comunicar-se adequadamente é necessário que o indivíduo seja capaz de se entender e de estar comprometido em compreender o outro. Para que isso seja possível, é necessário estar disponível para construir relações que tenham como premissa atitudes de respeito e aceitação das diferenças, de modo a experimentar a empatia.

5.4.1.3 O grupo de formação Transpessoal numa perspectiva de Empatia

O estado de empatia, ou de entendimento empático, consiste em perceber corretamente o marco de referência interno do outro com os significados e componentes emocionais que contém, como se fosse a outra pessoa, em outras palavras, colocar-se no lugar do outro, porém sem perder nunca essa condição de “como se”. A empatia implica, por exemplo, sentir a dor ou o prazer do outro como ele o sente e perceber suas causas como ele as percebe, porém sem perder nunca de vista que se trata da dor ou do prazer do outro. Se esta condição de “como se” está presente, nos encontramos diante de um caso de identificação. (LOPES, 2013, p. 17)

A tentativa de promover o estímulo ao desenvolvimento da empatia no GFT se deu em diversas atividades cotidianas e algumas vezes através de exercícios de modo mais pontual. De acordo com os participantes, sobre suas percepções quanto ao sentimento de empatia nas relações, foi apontado nas unidades de registro: “pensar no outro” (Entrevista Granada), “ver o outro no seu mundo” (Entrevista Fluorita) e “de se interessar por saber do outro, aberto a receber o que o outro tem” (Entrevista Calcita).

Na linguagem da participante, a

Relação de grupo e tal, de pelo menos assim já trazendo para a minha experiência pessoal eu to numa empresa na parte da gestão tudo que eu aprendi tudo que vou sempre que vou agir eu lembro das aulas do curso, do compartilhamento, da ajuda, saber se expressar, consegui se expressar, a expressão corporal a expressão artística, enfim saber expor o que você ta

sentido é muito importante, o escutar, a empatia o desenvolvimento de relação em grupos. (Questionário Karen)

Ainda são citados outros aspectos que corroboram com essa perspectiva na fala da participante Brasileira:

Pra aprender a trabalhar melhor em grupo, eu acredito, tinha dificuldades com os grupos sendo esse ou outro grupo, mas me sinto mais aberta, mais consciente de que como tem que ser minha posição assim diante de um grupo de pessoas, onde tem pessoas diferentes de mim, com pensamentos diferentes de mim, me ajudou bastante, esclarecer assim alguns pontos bastante, e também fez pontos negativos que tinha em mim virar positivos também, me conheço melhor a partir dessa experiência, sim teve determinadas atividades que quando já dava assim os pontos chaves já sabia que era eu, já me via ali naquela situação, e que várias vezes eu não conseguia lidar com a situação e tomava sempre as piores medidas, mas agora não, agora eu sempre procuro solucionar da melhor forma possível. (Entrevista Brasileira)

Assim, faz parte da percepção dos estudantes o fato de que no GFT alcançaram, através das práticas e exercícios, aprendizagens de novos modos para o crescimento individual em colaboração coletiva como grupos. Aqui esse aspecto é complementado pela participante Esmeralda:

[...] De colaboração, de um estar ajudando o outro, também foi bem construtivo, foi a questão de ouvir o outro, a comunicação. No início a gente sentia que todos estavam meio dispersos com a fala do outro, no decorrer foi fazendo essa construção da comunicação de estar atento ao outro, de participar de se comunicar com o outro, foi interessante ver isso no grupo. (Entrevista, Esmeralda)

Aos poucos, o sentimento de colaboração gerado no ambiente de diálogo e em busca da solução de conflitos, através dos exercícios de escuta generosa e empatia, foi ganhando espaço e firmando laços no grupo. Surge, nesse contexto, a possibilidade de reflexão sobre as vias de aprendizagem da autenticidade num contexto de valorização do ser humano na perspectiva integral. Desse modo, fechamos a exposição da última categoria aberta de acordo com a percepção dos participantes do curso grupos de formação transpessoal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nos detivemos sobre o ambiente formal de educação, como um espaço de relações humanas e sociais e sobre a importância do cultivo desses relacionamentos para o processo de ensino aprendizagem. Assim, surge a nossa motivação para trilhar o caminho dessa pesquisa no sentido de propor uma reflexão sobre a formação humana e as relações intra e interpessoais a partir das interações na convivência cotidiana nos espaços acadêmicos de grupos de estudantes na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco.

Desse modo, escolhemos para subsidiar essa proposta as teorias da Formação humana integral, bem como com os recursos propostos na perspectiva da psicologia transpessoal, com suas visões e práticas integrativas. Quanto às teorias que discutem o modo de promover o desenvolvimento dos relacionamentos dos grupos, encontramos nas teorias de Kurt Lewin sobre os Grupos de Formação ou T-grupo nosso apoio nessa tarefa.

Buscando responder as questões norteadoras deste estudo, trouxemos primeiramente a questão sobre a existência de espaço na educação, no ensino superior, para construção de relações efetivamente humanizantes. A nossa experiência, realizada no curso de extensão, mostrou que, de acordo com os estudantes, não há atualmente no espaço acadêmico um estímulo para a criação de vínculos e relacionamentos, tampouco um ambiente físico-emocional-social favorável para esse fim. No entanto, registramos que, pela receptividade demonstrada pelos estudantes, que são a grande maioria na academia, há uma busca e interesse na construção desse ambiente, embora saibamos que, para além dos interesses dos estudantes, seria necessário que um movimento mais amplo envolvesse os diversos agentes educativos para concretizar esse propósito de forma sistemática.

A segunda questão trazida no trabalho investiga se existem experiências que demonstrem exemplos reais de uma formação humana, que inclua estratégias capazes de favorecer a melhoria da comunicação e das relações inter e intrapessoais. Em nossas buscas sobre essa questão, encontramos registros, apesar de escassos, com alguns exemplos de experiências bem-sucedidas na literatura sobre este tema.

A terceira questão indagava se o processo de grupos de formação transpessoal, realizados com os estudantes da graduação em pedagogia, seria capaz de representar uma possibilidade de encaminhar a construção de vínculos afetivos e comunicacionais mais intensos. Quanto a esta questão, de acordo com a percepção dos estudantes, a partir das suas respostas às entrevistas e aos questionários sobre a experiência, podemos considerar que foi

possível a criação de vínculos afetivos e também de comunicação. No entanto, sabemos da impossibilidade de mensurar esses resultados pelo fato de reconhecermos as limitações impostas pela subjetividade humana, que impedem respostas definitivas em relação às aprendizagens e desenvolvimento.

O primeiro eixo que move a nossa busca está relacionado ao nosso objetivo geral, para compreender a influência da estratégia de Grupo de Formação Transpessoal no processo de formação humana integral de estudantes da graduação de pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco. Ressaltamos que os dados que surgiram do processo de intervenção realizado nessa pesquisa, revelados em forma de categorias abertas a partir das percepções dos estudantes, contribuíram para o desenvolvimento de uma visão de Formação Integral do Ser Humano. As categorias surgidas estão representadas nas falas dos participantes, como um olhar que trouxe a importância da construção do ser humano e o reconhecimento de que os seres humanos estão em constante movimento de transformação, como propõe a abordagem transpessoal.

Quanto aos aspectos relacionados às dimensões humanas e o cuidado com cada uma, de acordo com a perspectiva da formação humana, é ressaltado pelos participantes o fato de, na experiência, ter sido oferecido espaço para desenvolvimento de aprendizagens para lidar com sentimentos e emoções, valorização do humano integral e reconhecimento da não separatividade entre corpo e mente.

Vimos também, como destaque na experiência, o fato de suscitar a discussão sobre a necessidade de se pensar o processo formativo para além do meramente profissional. Esse fato foi colocado nas falas dos estudantes, sobre compreenderem que as aprendizagens realizadas no curso foram capazes de adentrar as suas vidas e as relações sociais em diversos âmbitos.

A proposta baseada na teoria do Grupo de Formação, que prima por manter um ambiente de confiança mútua, foi vista pelos participantes como exemplo que serve à academia, na intenção de manter relações menos verticalizadas, onde todos são importantes e devem ter vez e voz. Apontados, por fim, em relação a esse eixo, aspectos voltados à promoção de relações humanas no espaço acadêmico, formação para conviver com as diferenças, na forma de aceitação de si e do outro, bem como a valorização da comunicação entre os estudantes e demais agentes educativos e a busca de uma atuação mais humanizante pelos graduandos, na sua futura carreira docente.

Sobre o eixo que buscou discutir as contribuições para as relações intra e interpessoais no campo educacional e apresentar as compreensões dos alunos a respeito das experiências educativas vividas no curso de extensão, tivemos as categorias representadas como: *A formação como abertura para o outro; A formação para ampliar a percepção de si; A Formação para a convivência grupal – o nós; A Formação para a atuação profissional humanizadora.*

Quanto às práticas integrativas na proposta do GFT, emergiram os tópicos: **Percepções sobre as relações intrapessoais** com as categorias: A Formação para o autoconhecimento; A experiência da aceitação de si. Em relação ao tópico: **Percepções sobre as relações interpessoais** abrem-se as categorias: O Grupo de Formação Transpessoal – Numa perspectiva dialógica; O Grupo de Formação Transpessoal – Numa perspectiva da Escuta Generosa; O Grupo como espaço de surgimento e solução de conflitos; O Grupo de Formação Transpessoal – Numa perspectiva de Empatia.

Pontuamos como limites desta pesquisa, em primeiro lugar, o fator tempo, pois 24 meses de curso foi um período insuficiente para realizar um aprofundamento teórico mais consistente nas teorias da Formação Humana Integral e Transpessoal devido ao fato de serem teorias complexas e integradas a diversas outras pesquisas, as quais poderiam ser mais estudadas e ligadas ao nosso debate. Também constatamos ser necessário um tempo maior para a reflexão sobre os resultados das categorias surgidas, pois consideramos que o pouco tempo representou um impedimento ao amadurecimento e reflexão, de forma que pudessem ampliar ainda mais o debate com outras contribuições para o campo da formação humana.

E um último aspecto relevante está relacionado aos percalços existentes na realização da pesquisa-ação, com intervenção participante, que exige um desdobramento grande do pesquisador, levando-o a fazer um grande esforço para atuar, pesquisar e registrar os movimentos do grupo pesquisado e o seu próprio envolvimento para se rever no processo.

Consideramos importante, como pesquisa futura, realizar um estudo longitudinal para acompanhar, de forma mais efetiva os estudantes da graduação em pedagogia e ampliar as possíveis contribuições do Grupo de Formação Transpessoal.

REFERÊNCIAS

- AFONSO; SILVA; ABADE. **O processo grupal e a educação de jovens e adultos -** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009
- ALVES, R. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir** Papirus Editora, Campinas, SP, 2001
- _____. **Quarto de Badulaques**. São Paulo: Parábola, 2003.
- AMARAL, **A dinâmica dos grupos e o processo grupal**. Psicologia da Educação – EDFRN Natal - 2007
- ANDRADE, E. **Há corpo na educação? da fragmentação à busca da integralidade do ser:** análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal Dissertação de mestrado UFPE 2013
- ARAÚJO, C. B. Z. M de.; FIGUEIRA, K. C.; MALHEIROS, M. R. T. L. **Trabalhos de conclusão de curso: normas e padrões**. Campo Grande: FIC/UNAES, 2000.
- ARAÚJO, S. F. **Temas em Psicologia** - 2009, Vol. 17, no 1, 09 – 14 Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos Saulo de Freitas Araujo *Universidade Federal de Juiz de Fora – MG – Brasil*
- BARROS, M. A.; VILLANI, A. **A Dinâmica de Grupos de Aprendizagem de Física no Ensino Médio: Um Enfoque Psicanalítico**, *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 9, n 2, 2004. (disponível em http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol9/n2/v9_n2_a1.htm)
- BASTOS, A.B.B.I. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**. *Psicol inf.*, São Paulo , v. 14, n. 14, out. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 out. 2015.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar 2004.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação/Rene Barbier**. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BERGER, V. **Educação transpessoal : integrando o saber ao ser no processo educativo** – Tese de Doutorado – UNICAMP 2001

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANT C.; M. KAHN.; J. HESS. **Speaking from the heart: integral t-groups As a tool for training transpersonal psychotherapists**. The Journal of Transpersonal Psychology, 2004, Vol. 35, No. 2

BROWN, R. (1988) **Group Processes. Dynamics within and between groups**, Oxford: Blackwell.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Unesco, Liber Livro Editora, 2009

CASTILHO, A. **A dinâmica do trabalho de grupo**. Rio de Janeiro – Qualitymark - 2002

CASTRO, A. **Outrofobia, textos militantes**. Editora Publisher Brasil, 2015

CECCONELLO, A. KOLLER, S. H. **Competência Social e Empatia: Um Estudo sobre Resiliência com crianças em situação de pobreza**. *Estud. Psicol. (natal)* [online]. 2000, vol.5, n.1, pp.71-93. issn 1678-4669. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2000000100005>.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

COSTA, M. V.. **A escola tem futuro?** Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: DP & A, 2003

CORTRIGHT, B. **Psychoterapy and spirit: theory and practice in transpersonal psychotherapy**. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Bontempo, 2008.

DA VEIGA, E. C.; MIRANDA, V. R. **A importância das inteligências intrapessoal e interpessoal no papel dos profissionais da área da saúde**. *Ciências & Cognição*, [S.l.], v. 9, Nov. 2006. ISSN 1806-5821. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/590>>. Acesso em: 28 Mar. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **A disciplina e a pratica da pesquisa Qualitativa**. In: DENZIN, N K.; LINCOLN, Y (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DOURADO, O. **A qualidade da educação: Perspectivas e desafios** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

FERREIRA, A. L.; BRANDÃO, E.; MENEZES, S. **Psicologia e psicoterapia transpessoal: caminhos de transformação**. Recife: Comunigraf, 2005.

FERREIRA, A. L.; **Do Entre-Deux de MerleauPonty à atenção consciente do Budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

_____. **Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre o quão reto é o caminho da formação humana**. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 410 p.

_____. **Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife: Universitária UFPE, 2011.

FERNANDES, P. J. **As Relações Humanas na Escola**: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade na educação – Dissertação de Mestrado - PUC São Paulo 2014

FERRY, L. **A revolução do amor**: por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FRANCO, M. **A Pedagogia da Pesquisa-Ação Educação e Pesquisa**, SP, v.31, n.3, p. 483-502, set/dez. 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. Espiritualidade e Educação. In: _____ (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.75 - 76

GROF, S. **Psicologia do futuro, lições das pesquisas modernas da consciência**. Niterói, RJ: Ed. Heresis, 2000.

JÚNIOR, P. **Sobre a Concepção de Formação Humana**: um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista. III encontro de filosofia do norte e no ordeste. Filosofia e formação humana. 17 a 20 outubro, Recife, 2006, 1 CD-Room.

_____. JÚNIOR, José; RODRIGUES, Maria Lucicleide F. M. de. **Princípios orientadores da Formação Humana**: dimensão normativa da educação. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.20 no. 45 Ribeirão Preto jan./abr.2010.

LARROSA, J. **“Tecnologias do eu e educação”**. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1989. MORIN, E.

_____. K. „**Action Research and Minority Problems**„, Journal of Social Issues, vol. 2, no. 4, 1946, pp. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990.

_____. K. and Grabbe, P. (1945) ‘**Conduct, knowledge and acceptance of new values**’ Journal of Social Issues 2.

LIMA, A. **Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação** – Dissertação de mestrado UFPE 2014

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Rev. katálisis*, Florianópolis , v. 10, n. spe, 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos: Atualidades e descobertas de Kurt Lewin** – Tradução de Maria Ferreira - Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes 2013.

MATOS, L. Coletânea: Psicologia Transpessoal. **Revista Plural**, publicação da Faculdade de Ciências Humanas de Minas Gerais, 1992.

MESQUITA, A. M. O. **O psicodrama e as abordagens alternativas ao empirismo lógico como metodologia científica**. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília , v. 20, n. 2, p. 32-37, June 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Oct. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932000000200006>.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINELLI, S. DE C.; CHIAVONI, A. **Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico**. *Estud. psicol. (campinas)* [online]. 2009, vol.26, n.3, pp. 327-336. issn 1982-0275. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2009000300006>.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró**. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 201-217, Jan. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000100011>.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

_____. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

MINAYO, C. M. **O Desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 1992

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Cad. Pesquisa., São Paulo , v. 39, n. 137, ago. 2009 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=pt&nrm=iso. acessos em 04 abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>.

RAMALHO, C. M. **Psicodrama e Dinâmica de Grupo**, São Paulo Editora Iglu 2010 - Brasil

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação & Sociedade. Campinas: n. 76, p. 232-257, out. 2001.

ROGERS, R. C. **Grupos de Encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RÖHR, F. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação**. In: **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

_____. Espiritualidade e Educação. In: _____ (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.13-52

_____. **Educação e Espiritualidade Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**, Campinas: Mercado de Letras, 2013

RÖHR, F. **Esclarecimento e reencarnação na "educação do gênero humano" de Gotthold Ephraim Lessing: uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana**. In: Encontro de filosofia do norte e nordeste, filosofia e formação humana, 3., 2006, Recife. *Anais*. 17 a 20 outubro, Recife, 2006. 1 CD-ROM.

SAAS, O; CARONE, I; PRADO, M.A.M. **Diálogos em Psicologia Social- Massa e Poder** – ABRAPSO 2015.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação : fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTIAGO, B. Espiritualidade e Educação. In: _____ (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.13-52

SALDANHA, V. P. **Didática Transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

SAVIANI, D; COSTA, A. C. G.; CASCINO, P. **Educador: Novo Milênio, novo perfil?** São Paulo: Paulus, 2000.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação**. *educ. pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.3, pp. 619-634. issn 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000300013>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez 2007.

SILVA, J.A.P. **O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula. Um Instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido?** SABER CIENTÍFICO, Porto Velho, 1 (2): 82- 99, jul./dez.,2008.

SMITH, M. K. (2001) '**Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research**', *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.html>. 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004 – (coleção básicos da pesquisa-ação)

WEIL, P. **A Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

WEIL, P. **A morte da morte**. São Paulo: Gente, 1995

WILBER, K. **Integral psychology, consciousness, spirit, psychology, therapy**. Boston: Shambala Publications, 2000.

_____. **Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio** Tradução de Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006. (Série novo pensamento)

_____. WILBER, K. **Psicologia Integral**. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. WILBER, Ken; PATTEN, Terry; LEONARD Adam.; MORELLI, Marco. **A prática de vida integral: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual**. Tradução Carlos Augusto Leuba Salum, Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2011.

VASCONCELOS www.celsovasconcellos.com.br [Texto publicado na Revista de Educação AEC n. 141 out./dez.2006] <http://www.significados.com.br/sociologia/> visitado em 10/10/2015 as 23:18h

VIANA, A. **Os grupos de encontro de Carl R. Rogers 2008** <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/comportamento/0005.html>

KLADI, V. M. **Pierre Weil e o psicodrama no Brasil**. rev. bras. psicodrama, são paulo, v. 17, n. 1, 2009. disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0104-53932009000100015&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 16 out. 2015.

LEWIN, K. **Action Research and Minority Problems**,, Journal of Social Issues, vol. 2, no. 4, 1946, pp. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colômbia, Bogotá, 1990.

YUS, Rafael. **Educação integral: Uma educação holística para o Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____
 CPF _____, n.º de matrícula _____, abaixo
 assinado, concordo em participar do estudo
 _____, como sujeito. Fui devidamente
 informado e esclarecido pelo pesquisador **Gildete Rodrigues dos Santos** sobre a pesquisa, os
 procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de
 minha participação. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber
 qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da
 pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas
 gerais é *compreender a influência da estratégia do Grupo de Formação Transpessoal no*
processo de formação humana integral de estudantes da graduação de pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão
 submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão
 Nacional de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que
 isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/
 assistência/tratamento.

A pesquisadora me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre
 e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 (CONEP).

Local _____ e _____ data _____

Nome _____ e Assinatura _____ do sujeito ou responsável:

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e
 aceite do sujeito em participar.**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares

ANEXO 2

A boneca de sal

Era uma vez uma boneca de sal. Após peregrinar por terras áridas, descobriu o mar e não conseguiu compreendê-lo. Perguntou ao mar: “quem é você?”

E o mar respondeu: “sou o mar.”

“Mas o que é o mar?”

E o mar respondeu: “o mar sou eu.”

“Não entendo”, disse a boneca de sal, “mas gostaria muito de entender. como faço?”

O mar respondeu: “encoste em mim.”

Então, a boneca de sal timidamente encostou-se ao mar com as pontas dos dedos do pé. Sentiu que começava a entender, mas também sentiu que acabara de perder o pé, dissolvido na água.

“Mar, o que você fez?!”

E o mar respondeu:

“Eu te dei um pouco de entendimento e você me deu um pouco de você. Para entender tudo, é necessário dar tudo.”

Ansiosa pelo conhecimento, mas também com medo, a boneca de sal começou a entrar no mar. Quanto mais entrava, e quanto mais se dissolvia, mais compreendia a enormidade do mar e da natureza, mas ainda faltava alguma coisa:

“Afinal, o que é o mar?”

Então, foi coberta por uma onda. Em seu último momento de consciência individual, antes de diluir-se completamente na água, a boneca ainda conseguiu dizer:

“O mar... o mar sou eu!”

O texto acima foi adaptado das versões do Frei Leonardo Boff e do padre jesuíta Anthony de Mello.

ANEXO 3

Escutatória - Rubem Alves

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir.

Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil.

Diz Alberto Caeiro que... Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma. Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia.

Parafraseio o Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. Daí a dificuldade: A gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor...

Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração...

E precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor.

Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade. No fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos estimulado pela revolução de 64. Contou-me de sua experiência com os índios: Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. Vejam a semelhança...

Os pianistas, por exemplo, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio... Abrindo vazios de silêncio... Expulsando todas as idéias estranhas. Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala.

Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio.

Falar logo em seguida seria um grande desrespeito, pois o outro falou os seus pensamentos... Pensamentos que ele julgava essenciais. São-me estranhos. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se eu falar logo a seguir... São duas as possibilidades.

Primeira: Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado.

Segunda: Ouvi o que você falou. Mas, isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou.

Em ambos os casos, estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou. E, assim vai a reunião. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia.

Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência... E, se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras... No lugar onde não há palavras. A música acontece no silêncio. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar - quem faz mergulho sabe - a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia...

Que de tão linda nos faz chorar. Para mim, Deus é isto: A beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: A beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto.

ANEXO 4

Um exercício para dar-se conta das pessoas a nossa volta

Alex Castro

Olhe para os colegas. Tente dar-se conta da humanidade, individualidade, subjetividade de cada um, cada pessoa a sua volta.

Deixe expandir sua consciência. Saboreie o fato de estar cercado de pessoas. Recupere uma certa sensação de estranheza – que nem lembramos de ter perdido – de que cada uma daquelas figuras ali sentadas é um ser humano exatamente tão complexo, tão sublime, tão apaixonante, tão mesquinho quanto você. Uma por uma. Todas elas.

Não é preciso fazer nada externamente. Basta olhar para cada uma delas por poucos segundos e pensar:

Essa pessoa já foi um bebê fofo.

Esse aqui é a pessoa mais amada da vida de alguém.

Esse outra solta gemidos incríveis de prazer que jamais escutarei.

Essa outra sentiu todas as suas dores e nenhuma das minhas, e eu nunca sentirei as dores dela, nem ela as minhas; etc.

Faça questão de ter realmente enxergado cada pessoa, de ter considerado sua humanidade individual por pelo menos alguns segundos antes de seguir adiante: aqui está uma pessoa, aqui está outra pessoa, isso aqui também é uma pessoa. Pessoa, pessoa, pessoa.

Evite interagir. Não desvie o olhar, mas também não faça contato visual. Encarar já te coloca dentro da história da outra pessoa e pode até mesmo ocasionar uma reação indesejada. Para dar-se conta das pessoas a sua volta, você não precisa se mexer, trocar olhares, nada. É discreto e imperceptível.

Não pense muito sobre cada pessoa, quem é, de onde veio, quais são seus sonhos, nada disso.

ANEXO 5

Sobre a experiência – Jorge Larossa

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. *A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.* Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. *Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.* Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir- nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Trechos do texto: “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*” de Jorge Larrosa Bondía

ANEXO 6

Orientação para a comunicação de Olhar Generoso

Alex Castro

Faça uma lista de cinco pessoas com as quais você convive, ou conviveu, não por escolha própria. Pode ser cinco colegas de trabalho, escola etc, pessoas com quem você já dividiu casa, familiares, etc. (*Melhor **não usar** nem ex namorados ou namoradas, nem amigos ou amigos, pois teoricamente essas são pessoas que escolhemos ter em nossas vidas.*) Agora, escreva um pequeno parágrafo sobre cada uma delas. Não inclua críticas, julgamentos de valor, ou comentários que possam ser interpretados como negativos ou pejorativos. (*Uma boa dica é não escrever nada que a pessoa em questão ficaria magoada ou chateada se lesse.*) Evite usar conjunções adversativas, como "mas", "entretanto", "porém" e afins. Considere as duas frases abaixo: "*Ela era perfeccionista e fazia seu trabalho muito bem.*" "*Ela era perfeccionista **mas** fazia seu trabalho muito bem.*" O "mas", apenas por estar ali, já transforma "perfeccionista" de elogio em crítica velada. Não inclua nada relativo a você ou à relação dessa pessoa com você: "*Ele sempre **me** dava carona*", "*ela roubava **minha** comida da geladeira*", "***admiro** muito essa pessoa*", "*foi **minha** orientadora*", etc. Escreva sobre essa pessoa **sem se incluir na história**, seja como observadora, seja como a pessoa com quem ela foi rude ou gentil. (*Evitemos esse costume tão narcisista de ver os outros não como pessoas, mas como obstáculos ou apoios, amigos ou inimigos, sempre em relação a nós.*) Não seja tolerante — pois só toleramos o que é ruim. Não tente entendê-la ou decifrá-la — ela não é um quebra-cabeça.

ANEXO 7

MÁSCARAS – POR FAVOR, ESCUTE O QUE EU NÃO ESTOU DIZENDO (CHARLES C. FINN)

Não seja enganado por mim.

Não seja enganado pela face que visto.

Por eu vestir uma máscara, um milhar de máscaras, máscaras que eu temo tirar e nenhuma delas sou eu. Fingir é uma arte que é uma segunda natureza para mim, mas não seja enganado, Pelo Amor de Deus, não se deixe enganar.

Eu dou a você a impressão de que sou seguro, de que tudo é ensolarado e sem perturbações comigo, por dentro e por fora, que confiança é meu nome e sangue frio é meu jogo, que as águas são calmas e eu estou no comando e que eu não preciso de ninguém, mas não creia-me. Minha superfície pode parecer gentil, mas minha superfície é minha máscara, sempre mudando e sempre escondendo, por baixo, desvela-se a não complacência. Por baixo desvela-se confusão, e medo, e solidão. Mas eu escondo isto. Eu não quero que ninguém saiba. Entro em pânico ao pensar na minha fraqueza exposta. É por isso que freneticamente eu crio uma máscara para por trás esconder-me uma fachada sofisticada indiferente para me ajudar a fingir, para escudar-me da olhadela que sabe. Mas uma olhadela dessas é precisamente minha salvação, minha única esperança, e eu sei disso. Isto é, se ela é seguida de aceitação se é seguida de amor. É a única coisa que pode me libertar de mim mesmo dos muros da prisão que construí eu mesmo das barreiras que eu ergui tão dolorosamente. É a única coisa que vai me assegurar de que eu não posso me assegurar, que eu realmente tenha algum valor.

Mas eu não digo isso a você. Eu não me atrevo, estou com medo. Estou com medo que sua olhadela não seja seguida de aceitação, que não vá ser seguida de amor. Eu tenho medo que você pense menos de mim, que você ria, e sua risada poderia matar-me. Estou com medo que bem lá dentro eu não seja nada e que você vai ver isso e me rejeitar. Então eu jogo, meu jogo, meu desesperado jogo de fingir, com uma fachada de segurança por fora e uma criança a tremer por dentro. Então começo o desfile brilhante, mas vazio, de máscaras, e minha vida se torna um fronte.

Converso com você sem propósito, nos suaves tons de diálogo superficial. Eu digo a você tudo que na verdade é nada, e nada que na verdade é tudo, o que está a chorar dentro de mim. Então quando eu for para minha rotina não seja enganado pelo que estou dizendo. Por favor, escute atentamente e tente escutar o que eu não estou dizendo, o que eu gostaria de conseguir dizer, o que para sobreviver eu preciso dizer, mas o que eu não posso dizer. Eu não gosto de esconder. Eu não gosto de jogar jogos falsos e superficiais. Eu quero parar de jogá-los.

Eu quero ser genuíno, espontâneo, ser eu mesmo Mas você tem que me ajudar. Você tem que estender sua mão mesmo quando esta é a última coisa que eu pareço querer. Somente você pode enxugar para longe de meus olhos o olhar fixo e vazio de morto-vivo. Somente você pode invocar minha vivacidade.

Cada vez que você é doce, sutil e encorajador, cada vez que você tenta entender porque você realmente se importa, meu coração começa a desenvolver asas - asas bem pequenas, asas bem débeis, mas asas!

Com seu poder de me tocar os sentimentos você pode soprar vida em mim. Eu quero que você saiba disso. Quero que você saiba o quão é importante para mim. O quão você pode ser um criador – um honesto criador de Deus – dessa pessoa que sou eu. Se você escolher fazê-lo. Você pode, você mesmo, quebrar o muro sob o qual eu tremo, Você pode, você mesmo, remover minha máscara, você pode, você mesmo, me libertar de meu mundo sombrio de pânico, de minha prisão solitária, se você escolher fazê-lo. Por favor, escolha fazê-lo. Não passe por mim.

Não será fácil para você. Uma longa convicção de menos-valia constrói muros fortes. Quanto mais perto você se aproximar de mim “o escurecedor” eu posso contra atacar. É irracional, mas a despeito do que os livros dizem sobre o homem freqüentemente eu sou irracional. Eu luto contra cada coisa que eu choro perder. Mas me disseram que o amor é mais forte que muros fortes e nisto reside minha esperança.

Por favor, tente vencer essas muralhas com mãos firmes, porém gentis para uma criança que está bastante sensível.

Quem sou eu, você pode se perguntar ?

Eu sou alguém que você conhece muito bem.

Pois eu sou cada homem que você encontra
e sou cada mulher que encontra

APÊNDICES

APENDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS

PLANO DE CURSO DE EXTENSÃO**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Curso	Ano
Grupo de Formação Transpessoal	2015.2
Semestre	Carga Horária
2º	60 horas/aula
PROFESSOR	
Gildete Rodrigues	

2. EMENTA

Estudos das relações inter e intrapessoal na perspectiva da formação humana integral a partir de teorias e pesquisas que investiguem aspectos dos processos de grupo e suas relações com as práticas escolares.

3. OBJETIVO GERAL

Apresentar uma visão geral das teorias e pesquisas que investiguem aspectos dos processos de grupo e suas relações e implicações com as práticas educacionais.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Construir uma análise crítica sobre o processo grupal a partir de uma experiência de Grupo de Formação Integral/Transpessoal;
- Refletir sobre as questões que tratam das interações em sala de aula e sobre o papel do(a) educador(a) na vida do educando.
- Analisar o papel da linguagem e da comunicação nos processos interativos, em especial a dimensão criativa nas interações simbólicas;
- Conhecer os fenômenos que compõem e influenciam os processos grupais na educação;
- Discutir sobre as “práticas de cuidado de si” no processo de formação do educador(a);
- Apresentar um breve histórico crítico dos estudos dos processos grupais no campo educacional;
- Problematicar os conflitos intra e inter pessoais e grupais e suas relações com a violência escolar;
- Situar os relacionamentos dos grupos na escola contemporânea;
- Apontar as principais contribuições de grandes teóricos de estudo sobre grupos;
- Estimular o interesse pela pesquisa, a análise e a constante atualização no estudo das interações humanas.

5. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Espera-se que os estudantes ao final do curso:

- Construam uma definição dos processos grupais a partir de uma experiência do T-grupo, destacando suas implicações para uma prática ética e política de “escuta” dos sujeitos educacionais;

- Elaborem uma visão crítica sobre as perspectivas teóricas e epistemológicas dos processos grupais presentes no campo educacional;
- Discutam coletivamente o lugar do(a) educador(a) (como sujeito de desejo) e seu compromisso face à reinvenção da educação como prática ética e política, ao invés de meros reprodutores passivos de um roteiro de abordagens sobre os processos interativos intra e inter pessoais e grupais;
- Desenvolvam uma visão integral do ser humano em desenvolvimento.

6. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

5 UNIDADE – VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

- 5.1** Escuta de si e escuta do outro
- 5.2** Praticando um olhar generoso: reflexões para exercer a empatia
- 5.3** Relações de Autenticidade nos encontros humanos
- 5.4** A abertura para o outro
- 5.5** Laços e vínculos frágeis na contemporaneidade

6 UNIDADE – PROCESSOS GRUPAIS NUMA PERSPECTIVA INTEGRAL

- 6.1** O ser humano multidimensional
- 6.2** Potencialidades de formação nas vivências intra e interpessoais
- 6.3** A Teoria de Kurt Lewin
- 6.4** O grupo de formação ou T-grupo
- 6.5** Grupo de sensibilidade de Fela Moscovici

7 UNIDADE – A ESCOLA, VIOLÊNCIA E MULTICULTURALISMO

- 7.1** Conflitos Intra e Inter pessoais e grupais e suas Relações com a Violência Escolar;
- 7.2** Multiculturalismo, diferença e reconhecimento do outro.
- 7.3** “Eu-Tu versus Eu-isso”
- 7.4** Um milagre chamado nós
- 7.5** Tornar-se mais pessoa

7. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Os objetivos propostos deverão ser alcançados por meio das seguintes estratégias de ensino:

- Projeto de Formação vivencial através da modalidade de T-grupo;
- Aulas Didáticas: a exposição do conteúdo ocorrerá por meio de atividades que facilitem e estimulem a aprendizagem.
- Vivências realizadas por convidados externos por tema
- Exercícios para a autoformação na perspectiva integral;
- Aulas didáticas realizadas coletivamente com os participantes.

8. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

- Observar a participação e envolvimento dos alunos, verificando suas contribuições para discussão;

- A avaliação da participação nas atividades será realizada priorizando:

- A assiduidade às aulas;

- O envolvimento e posicionamento crítico diante das situações propostas;

- A realização e socialização das atividades propostas:

Aula didática – Escrita da Memória das aulas

9. BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar 2004.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar 2004.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARBIER, R.A **Pesquisa-ação/Rene Barbier**. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BERGER, Maria Virgínia Bernardi. **Educação Transpessoal: Integrando o Saber**

ao Ser no processo educativo. 2004. 382f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O outro meu lado**: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação hoje. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

CASTILHO, A. Reações características de grupo. In CASTILHO, A. A Dinâmica do trabalho de grupo. Rio de Janeiro: Qualitymark.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologias, Porto Alegre, v. 4, nº 8, jul/dez. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: DP & A, 2003

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FERREIRA, A. L.; BRANDÃO, E.; MENEZES, S. **Psicologia e psicoterapia transpessoal**: caminhos de transformação. Recife: Comunigraf, 2005.

FERREIRA, A. **Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife: Universitária UFPE, 2011.

_____. **Do Entre-Deux de MerleauPonty à atenção consciente do Budismo e da abordagem transpessoal**: análise de uma experiência de formação integral. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

FERRY, L. **A revolução do amor**: por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1989.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos: Atualidades e descobertas de Kurt Lewin** – Tradução de Maria Ferreira - Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes

2013.

MINICUCCI, A. Dinâmica de Grupo em Educação. In MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo: teorias e sistemas**. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2002 (p. 223-245).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação & Sociedade. Campinas: n. 76, p. 232-257, out. 2001.

ROGERS, R. C. **Grupos de Encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. In: **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

_____. Espiritualidade e Educação. In: _____ (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.13-52

SANTOS, E.A. **Há corpo na educação?** Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal- Dissertação de Mestrado – UFPE 2013

WILBER, Ken. **O Olho do Espírito**: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. Tradução por Denise Gutierrez Pessoa Ribas e Dalva Agne Lynch. São Paulo: Cultrix, 1997

_____. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Ed. Cultrix, 2002.

_____. **Espiritualidade Integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio Tradução de Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006. (Série novo pensamento)

_____. **O Espectro da Consciência**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Editora Cultrix, 2007.

_____. **Éden: queda ou ascensão?**: uma visão transpessoal da evolução humana . Tradução Ari Raynsford. Campinas, SP: Verus, 2010.

WILBER, Ken; PATTEN, Terry; LEONARD Adam.; MORELLI, Marco. **A prática de vida integral: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual**. Tradução Carlos Augusto Leuba Salum, Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2011.

10. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DATA	ATIVIDADES
27/8	Apresentação dos objetivos do curso de extensão e da pesquisa - Aplicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)
3/9	Como viveremos em grupo? Elaboração do Acordo de Convivência Coletivo
10/9	Comunicando Emoções – Prática da Empatia
17/9	A Comunicação no processo de formação humana integral/transpessoal
24/9	O ser humano Multidimensional – A dimensão Física
1/10	A dimensão corporal como prática
8/10	A aceitação como possibilidade de conviver - Filme Dog Ville
15/10	O ser humano Integral
22/10	A formação Integral A teoria de Kurt Lewin
29/10	Vivências Intra e Interpessoal

05/11	Conflitos Grupais Laboratório de Sensibilidade
12/11	O grupo – Tornar-se mais pessoa – Interpessoal Vivências Intrapessoal
19/11	Diferentes e Semelhantes
26/11	Entrevistas
03/12	Nós – Conviver
	Encerramento Mandala Devolutiva da experiência com GFT aos participantes.

APÊNDICE 2

Modelo de plano de aula utilizado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO-UFPE

CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE

CURSO: GRUPO DE FORMAÇÃO TRANSPESSOAL

PROFESSORA: GILDETE RODRIGUES

DATA 17/09/2015 - PLANO DE AULA

TEMA: AULA A COMUNICAÇÃO E OS GRUPOS:

1º Momento – Alongamento Inicial

Objetivo: Realizar um alongamento para relaxar o grupo para o encontro.

Procedimento: Seguir os comandos de alongamento. Propõe-se relaxar e entrar em contato com a respiração através de uma música suave, soltando a respiração.

2º Momento – Leitura da memória de aula – contrato de convivência e anúncio da intenção de pesquisa

3º – Comunicando Sentimentos Vivência

Objetivo: Permitir que cada participante reconheça as diferentes formas de comunicação: da voz, do tom de voz, da mímica facial, da expressão do olhar e da expressão corporal.

Procedimento: Para iniciar a dinâmica, os participantes sentam-se em semicírculo e o animador distribui a cada um uma folha e um lápis. Previamente e em particular, o animador informa cada participante acerca de uma emoção que deverá comunicar ao resto do grupo. Por exemplo, falar com tristeza sobre a pasta de dentes... O importante não é o conteúdo em si, mas a forma como este é expresso, a emoção manifestada. Enquanto cada participante se expressa perante todo o grupo, os outros membros vão anotando na sua folha de papel qual emoção acham que foi manifestada, se existiu discrepância entre a emoção e o tom de voz ou a expressão corporal. Ao final cada participante lê as suas observações das representações dos outros e dá a sua opinião.

4º Momento– A comunicação assertiva

Objetivo: Perceber a importância da comunicação para o bom relacionamento.

Procedimento: Formar grupos. Cada um recebe a folha de papel e caneta para que listem frases que ouvem frequentemente em seus círculos de amizade e que consideram **agressivas, ofensivas** ou que causam **desconforto**. Pedir a cada dupla que, das frases escritas, escolham a mais forte para apresentar ao grande grupo. Depois os participantes devem escolher uma das frases e encontrarem uma forma clara e gentil de dizer a mesma coisa. Cada grupo vai ler em seguida a frase original e a frase transformada.

Depois o grupo vai comentar o que descobriu ao fazer as comparações entre as maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, refletindo sobre as diferenças entre as frases originais e as transformadas e os sentimentos após elas.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

1 – Como ocorrem as relações interpessoais no Centro de Educação da UFPE?

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO FINAL

- 1 – Como foi para você ter participado dessa experiência educativa?
- 2 – Quais foram os sentimentos, pensamentos e sensações despertadas nos encontros a partir das leituras e vivências realizadas?
- 3 – Como foi a sua interação consigo mesmo e com os demais participantes do grupo?
- 4 – Quais as aprendizagens você considera ter alcançado a partir das teorias manejadas nos exercícios e vivências?
- 5 - Como você percebeu as interações realizadas entre os participantes do grupo? Indique aspectos de mudanças percebidas.
- 6 – Qual o papel dessa experiência para a sua formação?
- 7 – Qual parte dos encontros lhe pareceu mais válida? Justifique.
- 8 – Quais aspectos dos encontros não foram satisfatórios? Justifique.

APÊNDICE 5

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 - Qual é a sua visão sobre as aulas na graduação de pedagogia na UFPE?
- 2 - Como você considera a experiência proposta nessa turma/disciplina?
- 3 - Qual foi a sua principal motivação em participar das aulas? Qual foi a sua disposição para participar dos encontros e atividades propostas? A que você atribui isso?
- 4 - Quais sentimentos, pensamentos e sensações foram despertados nos encontros a partir das leituras e vivências realizadas?
- 5 - Em sua opinião, quais foram as principais aprendizagens coletivas realizadas?
- 6 - Em sua opinião, quais foram as principais aprendizagens individuais realizadas?
- 7 - Em sua opinião como essa experiência afetou você?

8 - Como você acha que essa experiência afetou o relacionamento do grupo que participou? Fale um pouco sobre os pontos afetados e a sua importância para os processos educativos.

9 - Fale um pouco sobre a importância dessa experiência para sua formação.

10 - Quais os aspectos dos encontros não foram satisfatórios?

APÊNDICE 6

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O roteiro buscava indicar os principais deslocamentos subjetivos demonstrados pelos participantes a partir das principais intervenções vivenciadas:

Encontros	Aspectos observados
ENCONTROS	ASPECTOS OBSERVADOS
Encontro 1	Houve compreensão da proposta e aceite da pesquisa? Percebemos resistências; Quais os sentimentos demonstrados nesse encontro; Que sentimentos declararam; Qual a abertura percebida ao final desse encontro;
Encontro 2	Como reagiram à inclusão de músicas; Como participaram do momento de introspecção; Quais as disposições percebidas para a convivência; Como a apresentação a partir do nome foi vivenciada; Que emoções demonstraram;
Encontro 3	Como demonstraram suas emoções; Como lidaram com a expressão corporal; Como reagiram ao feedback negativo e positivo; Como compreenderam a perspectiva de escuta generosa;
Encontro 4	Como transmitir uma mensagem de forma a ser compreendido e preservar os sentimentos do receptor da mensagem; Como compreenderam a perspectiva de comunicação autêntica; Como compreenderam a ideia de uma escuta generosa;
Encontro 5	Como lidaram com a prática com o trabalho corporal? Como lidaram com o

	toque, os abraços; Como compreenderam a busca pelo eu autêntico; Como reagiram à proposta da dinâmica Máscaras;
Encontro 6	Como responderam ao exercício do corpo no processo de aprendizagem; Como compreenderam o conceito de empatia; Como realizaram a prática de reflexão sobre empatia;
Encontro 7	Como entenderam a reflexão sobre a dimensão corporal; Como vivenciaram a experiência do exercício corporal proposto pela convidada;
Encontro 8	Quais os registros gerados sobre o filme DogVille em relação ao curso; Como trouxeram e reagiram à proposta de reflexão sobre as características apontadas por outros;
Encontro 9	Como compreenderam a teoria da Sombra; Como reagiram à atividade de expressão artística das máscaras;
Encontro 10	Como foi a introdução da aula didática pelas duplas; Como o grande grupo reagiu; Como trouxeram a proposta de transformar em prática a teoria proposta; Como compreenderam a teoria da Formação Humana Integral apresentada;
Encontro 11	Como compreenderam a prática da meditação; Como se comportaram durante a prática conduzida pela convidada; Como associaram a prática à proposta de formação integral;
Encontro 12	Como compreenderam a teoria sobre os conflitos grupais; Como lidaram com a prática proposta pela dupla; Como compreenderam a teoria de buscar um olhar mais generoso;
Encontro 13	Como reagiram à dinâmica de troca de papéis; Quais as reações percebidas; Como realizaram a expressão de dramatização;
Encontro 14	Como compreenderam a teoria do Eu Tu x Eu Isso; Como participaram da dinâmica proposta pela dupla;
Encontro 15	Como participaram da construção da mandala e quais as principais emoções e sentimentos demonstrados neste último encontro.