



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON

DJAILTON PEREIRA DA CUNHA

**FUNDAMENTOS MULTIPARADIGMÁTICOS DA FORMAÇÃO HUMANA:
contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a
educação no Brasil e na França**

RECIFE
2017

DJAILTON PEREIRA DA CUNHA

**FUNDAMENTOS MULTIPARADIGMÁTICOS DA FORMAÇÃO HUMANA:
contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a
educação no Brasil e na França**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Núcleo de Educação e Espiritualidade, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (UFPE)

Profa. Dra. Nadja Acioly Régner (LYON2)

RECIFE
2017

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

- C972f Cunha, Djailton Pereira da.
Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana: contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França / Djailton Pereira da Cunha. – 2017.
416 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadores: Aurino Lima de Ferreira (Brasil) e Nadja Acioly Régner (França).
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação; Université de Lyon, 2017.
Inclui Referências e Anexos.
1. Formação humana. 2. Espiritualidade. 3. Psicologia transpessoal. 4. Educação. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Aurino Lima de. II. Régner, Nadja Acioly. III. Título.
- 370.1 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-75)

DJAILTON PEREIRA DA CUNHA

**FUNDAMENTOS MULTIPARADIGMÁTICOS DA FORMAÇÃO HUMANA:
contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a
educação no Brasil e na França**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Núcleo de Educação e Espiritualidade, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Recife, 27 de abril de 2017.

Devant le jury composé de:

Nadja ACIOLY-RÉGNIER, Maître de conférences HDR, Université Lyon 2 (Directrice de thèse)

Aurino LIMA FERREIRA, Professeur des Universités, Universidade Federal de Pernambuco (Directeur de thèse)

Isabel RODRIGUES SANCHES FONSECA, Professeur des Universités, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa (Rapporteure)

Marlos ALVES BEZERRA, Professeur des Universités, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Rapporteur)

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2

Alexandre SIMÃO DE FREITAS, Professeur des Universités, Universidade Federal de Pernambuco

Noelle MONIN, Maître de conférences HDR Émérite, Université Lyon 1

Florent PASQUIER, Maître de conférences, Université Paris IV Paris-Sorbonne – ESPE

*Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor, eu nada seria*

*É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece*

*O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer¹*

Essa tese que acaba de nascer eu dedico aos meus queridos

pais, **Djalma e Maria**, por tudo que me proporcionaram para que eu chegasse aqui!
e
orientadores, **Aurino e Nadja**, por tudo que fizeram para que eu realizasse esse
sonho!

¹ Extrato da canção “Monte de Castelo”, do grupo musical Legião Urbana, composta por Renato Russo e lançada no álbum As Quatro Estações (1989).

AGRADECIMENTOS

*Eu tenho tanto pra lhe falar,
mas com palavras não sei dizer,
como é grande o meu amor por você...²*

Ao longo dos últimos quatro anos, uma das palavras que mais escrevi e pronunciei foi GRATIDÃO. Buscava e busco através desta palavra agradecer as oportunidades e as ajudas que eu tenho. Oportunidade de ter vocês como familiares, mestres, orientadores, amigos, mentores e “anjos” que apareceram em minha vida nessa caminhada. Hoje não será diferente. Quero homenagear, reconhecer, dedicar, retribuir e AGRADECER esse trabalho a:

... Djalma e Maria, meus amados pais, por todo sacr(o)fício e devoção em suas missões, funções e tarefas parentais, desde o meu nascimento, possibilitando que eu chegasse até aqui. Eles me ofereceram as condições e os estímulos necessários para o meu despertar como humano. São exemplos de cidadãos responsáveis e éticos, referências de dedicação e respeito, grandes orientadores e mentores para toda minha vida. GRATIDÃO eTERNA!

... Djalmir, Carminha, Gracinha, Verinha e Dida, meus queridos irmão e irmãs, que me ajudam de inúmeras formas, procurando, no dia a dia, eliminar todas as dificuldades do meu caminho por meio de ações, palavras (mensagens) e/ou orações. A presença e o carinho de vocês, ao longo da minha vida, incentivam-me a superar os desafios que enfrento. Nesses últimos dois anos, estivemos mais afastados fisicamente, no entanto, mais próximos afetivamente. GRATIDÃO eTERNA!

... Aurino e Nadja, meus queridos orientadores, que me selecionaram e permitiram o meu ingresso ao doutorado de Educação da UFPE, no Núcleo de Educação e Espiritualidade, e ao doutorado de Ciências de Educação da Universidade de Lyon 2, participando assim de uma cotutela (co-direção) internacional, na França, precisamente em Lyon. Sou um grande privilegiado por ter esses dois orientadores! São dois anjos materializados na terra que favoreceram a realização de um projeto essencial de minha vida, de caráter ontológico. Foi a concretização de um sonho de infância, tão distante, tão utópico, que em muitos momentos ainda tenho dificuldade para acreditar que realizei. GRATIDÃO eTERNA!

... Alexandre Freitas e Jean Claude-Régnier, que participaram do meu processo de seleção ao doutorado, da qualificação do meu projeto de tese, da minha formação doutoral com aulas

² Extrato da canção “Como é grande o meu amor você”, composta por Roberto Carlos e lançada no álbum Em Ritmo de Aventura (1967).

inesquecíveis e da apreciação do trabalho final e defesa da tese. Eles contribuíram de modo significativo para a construção desse trabalho. Vocês foram e são carinhosamente considerados por mim, os coorientadores dessa tese e da minha formação como pesquisador. GRATIDÃO eTERNA!

... Douglas MacDonald, professor e autor do Inventário de Expressões de Espiritualidade (ESI-R), que mais do que autorizar a validação desse instrumento de pesquisa na França e no Brasil, contribuiu para esse estudo de forma ímpar. Foi ele quem me ajudou com as análises fatorial exploratória, confirmatória e com o teste de invariância fatorial. Por vezes, até no final de semana ele processou as bases de dados. A sua atenção, profissionalismo e capacidade de ajudar são indescritíveis por mim. GRATIDÃO eTERNA!

... os professores membros do júri da defesa dessa tese, Alexandre Freitas, Florent Pasquier, Isabel Fonseca, Jean Claude Régnier, Marlos Bezerra, Noelle Monin e os meus orientadores Aurino Lima e Nadja Acioly-Régnier. Vocês gentilmente aceitaram participar dessa atividade, enriquecendo esse trabalho com suas considerações profícuas e minha vida com seus ensinamentos, experiências e sentimentos-afetivos. GRATIDÃO eTERNA!

... os professores das universidades UFPE e de Lyon2, por seus ensinamentos e experiências ao longo desse período do doutorado. As aulas, os seminários e as discussões agregaram bastante valor para minha formação. Um agradecimento especial ao professor Ferdinand Röhr pela grande contribuição que tem proporcionado a todos do Núcleo de Educação e Espiritualidade da UFPE e porque não dizer do mundo. Isso porque seus modelos de formação humana de educadores e o multidimensional do ser estiveram presentes em minhas falas e exposições, em trabalhos científicos que apresentei. Essa referência teórica também pode ser observada ao longo desse trabalho. GRATIDÃO eTERNA!

... os professores René Barbier, Marlos Bezerra, Conceição Passegi, Alexandre Freitas e Sônia Calado, pelos encontros transformadores e palavras motivadoras. Sem dúvida, esse trabalho tem uma parcela de vocês impressa nas letras e poeticamente numa linguagem-sentimento que espero ter conseguido transmitir. GRATIDÃO eTERNA!

... todos os funcionários administrativos e das bibliotecas dessas duas universidades, que me socorreram em momentos cruciais durante esse período de formação doutoral. Em especial a Andreia, Ceulene, Kátia, Karla, Morgana e Rubens que têm uma boa-vontade enorme, sempre disponíveis para ajudar. GRATIDÃO eTERNA!

... todos os participantes desse estudo, sejam os respondentes do inventário ESI-R, sejam os professores entrevistados no Brasil e na França. Sem vocês, esse trabalho não existiria. GRATIDÃO eTERNA!

.. todos os integrantes da minha família consanguínea, avós, tios, primos, sobrinhos, cunhados, encarnados e desencarnados, que de onde estão, ao seu modo particular, enviam-me as vibrações e as contribuições necessárias para a realização desse trabalho. Um agradecimento especial às minhas sobrinhas Palloma e Thaline pela grande ajuda nas transcrições das entrevistas. Essa ajuda foi crucial para a finalização desse trabalho. Reforço ainda que Thaline, como segue a trilha do doutorado, tem sido uma grande companheira, ajudando-me com o processamento das bases de dados, com a leitura do texto, com a checagem das referências. A todos vocês ... GRATIDÃO eTERNA!

... todos os integrantes da minha família lyonnaise, nascidos da “mãe” Lyon: Frederic, Simone e Vincent DURAND; Bianca e Daniel GONÇALVES; Françoise e Tristan JARDEL; Alexandre LEITE; Larissa, Liviam e Marcelo MIRANDA; Manu e Gui. Vocês me acolheram de um jeito carinhoso e específico em seus lares, corações e vidas. Além disso, vocês me ajudaram bastante em vários momentos dessa pesquisa, alguns com a construção dos dados, outros na tradução de textos para o francês e todos com a força e o encorajamento para que eu concluísse esse trabalho. GRATIDÃO eTERNA!

... todos os integrantes da minha família fraternal, de diferentes nacionalidades, inúmeras tradições religiosas, distintas concepções filosóficas, várias perspectivas científicas, diversos partidos políticos e de outras tantas organizações-instituições que participei. Agradeço a todos vocês encarnados ou desencarnados, que me incentiva(ra)m nessa longa e árdua jornada, enviando mensagens, sinais, textos, pessoas, livros, energias, orações, boas vibrações; falando por diversos meios como sonhos, redes sociais (skype, whatsapp, facebook), email, telefone, presencialmente, ou ainda, simplesmente me ouvindo e acolhendo meus medos, incertezas, choros, dores e angústias. São inúmeros esses entes amigos que eu não teria como citá-los todos aqui, por isso, sei que todos vocês quando lerem esse agradecimento serão tocados e sensibilizados pela energia da minha GRATIDÃO eTERNA!

... todos os colegas dos diversos grupos de estudo, pesquisa e trabalho que participei. Vocês foram grandes parceiros nos grupos de pesquisa do Núcleo de Educação e Espiritualidade da UFPE, ADATIC e CAG da Universidade de Lyon2, Educação e Espiritualidade (SpEd) em Paris; companheiros-amigos de trabalho nas empresas Philips e Claro, das faculdades FBV-Devray, FACIPE e FACIG, bem como irmãos-fraternos dos grupos AVIPA, CEBB, NEIMFA, grupo de Beth, Abrigo Espírita Lar de Jesus, Grupo Joanna de Ângelis, Centre Spirite Notre Demeure. Vocês me estimularam, apoiaram e me sustentaram mesmo sem perceber. GRATIDÃO eTERNA!

... meus “anjos guardiões” franceses, Tristan, Etienne, Florent, Iwona, Celine, Tolga, Carlos Hassan, Valerie, equipe do Ulys, Nora Miliani, Dialo, Indri, Marie-Sophie, Irina, Matieu, Oleg, Patrick e Ronnie. Vocês abriram caminhos, criaram oportunidades diferenciadas, promoveram meu desenvolvimento, tornando os meus desafios na França menos complexos. Vocês que me ajudaram com o idioma francês, em algumas etapas dessa pesquisa, aumentando a minha rede de contatos e de relacionamentos, recebam a minha GRATIDÃO eTERNA.

... meus “anjos guardiões” encarnados brasileiros, Rosa Cândida, Valéria, Aldenisa, Ângela, Beth, Conceição, Filipe, Iracema, Laurimar, Luciano, Chris, Sérgio, Maurício, Simone Gilda, Sônia, Rosane, Ofir, Sony, Adriano, Sebastiana, Zéze, André, Leo Xavier, Maria, Deo, Luziane Rosa Bezerra e Walter. Através de suas palavras, mensagens, telefonemas e conversas, vocês acolheram minhas lágrimas, dúvidas, medos, dissabores e inquietações, motivando-me para que eu chegasse até aqui. Vocês foram fundamentais para essa conquista, auxiliando-me, quando, em diversos momentos, eu titubeie. Vocês foram e são demais ... GRATIDÃO eTERNA!

... todos integrantes das várias tribos do universo, diferentes partes da natureza, inúmeras facetas do Cosmos e mesmo que eu não os veja, ou não lhes ouça, ou ainda, que não lhes perceba de modo mais racional, tenho plena convicção que vocês estão presentes ao meu lado, à minha frente, e atrás de mim, como anjos-protetores e guardiães, removendo os obstáculos que aparecem ao longo dessa caminhada, encorajando-me e iluminando-me para atravessar os momentos de escuridão e desânimo... GRATIDÃO eTERNA.

Por tudo isso, por todos vocês, sou profundamente e eTERNamente GRATO a DEUS!!!

Além desse sentimento-gratidão, que ora emerge e me faz chorar, essa palavra GRATIDÃO que proferi, tantas vezes, diz do DOM, da Dádiva, da Doação que a Divindade me favoreceu quando do (re)encontro com todos vocês e com todas as experiências, seres e sentimentos. Esse DOM, essa Dádiva e toda a Doação de tempo, conhecimento, experiência, carinho e incentivo que recebi e recebo de vocês só consigo traduzir, empregando a palavra-energia, que por ser simples, torna-se o mais complexo desafio da atualidade, o ápice dos sentimentos: AMOR!!!

Essa GRATIDÃO eTERNA que eu tenho falado continuamente, pode ter várias acepções, significações e interpretações. Na perspectiva antropológica de Marcel Mauss, pode ser traduzida pelo DOM, a Dádiva, o encontro com o outro em si mesmo. Nas palavras do Buda Shakyamuni pode ser compreendida pela COM-paixão, a paixão de estar com o outro, e na minha singela compreensão, inspirado pelo grande amigo, mestre, mentor e orientador de todas

as minhas horas nessa jornada e nessa existência de tradição eminentemente cristã, o rabi da Galiléia Jesus; a palavra gratidão se expressa por e com o verbo (ação) AMAR!!!

E nesse momento, com a minha GRATIDÃO eTERNA quero lhe dizer que:

*Eu tenho tanto pra lhe falar,
mas com palavras não sei dizer,
como é grande o meu amor por você...*

Toda tese tem uma história, que tem páginas engraçadas, alegres, divertidas e outras que são difíceis, pesadas, tristes. Aprendemos com todas elas e não são lições de consumo imediato, pelo contrário serão incorporadas na nossa vida. No limite, nós somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito, dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos.

Maria Ester de Freitas (2002, p. 93)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como os conteúdos-experiências transpessoais e as expressões de espiritualidade no contexto intercultural Brasil-França podem ampliar o entendimento do processo de formação humana multidimensional, a fim de compreender os dilemas da teorização e da prática educativa na atualidade. O referencial teórico foi ancorado nos paradigmas transpessoal, da espiritualidade e intercultural, e nos estudos em torno da formação humana. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos três estudos complementares a partir da perspectiva de "*cross-fertilization*", utilizando métodos diferentes. O estudo 1 buscou compreender a visão dos professores-pesquisadores brasileiros e franceses sobre as contribuições dos paradigmas transpessoal e da espiritualidade para os processos de formação humana. Tal estudo, alicerçado no paradigma construtivista e na abordagem de investigação transpessoal intuitiva, foi conduzido com cinco professores-pesquisadores no Brasil e cinco na França. A partir da análise lexicométrica, identificamos que as perspectivas multiparadigmáticas da formação humana se apresentam de forma diferente para os dois grupos estudados. Para o grupo francês, destacamos os eixos epistêmico-ontológico e epistêmico-metodológico. Para o grupo brasileiro, identificamos os eixos epistemológicos (transpessoais e da espiritualidade) e a abordagem integrativa transpessoal. Do ponto de vista fenomenológico, encontramos 18 regiões de sentido que convergem para quatro categorias abertas: Tessitura Contextual; Mosaico Dimensional; Contornos da Formação e Eixos Paradigmáticos, gerando uma rede de significados. Estas categorias constituem com o "dom" (a dádiva), os pilares do modelo multidimensional da formação humana que defendemos. O estudo 2 teve como objetivo a adaptação e a validação para França do Inventário de Expressões de Espiritualidade - Revisado (ESI-R), elaborado por Douglas MacDonald, a fim de comparar os resultados dessa validação com os do Brasil. Baseado no paradigma pós-positivista, adotamos a abordagem transpessoal integral, usando o inventário ESI-R, aplicado a uma amostra de 209 indivíduos franceses. Realizamos a análise estatística descritiva, as análises fatorial exploratória e confirmatória e a análise estatística implicativa. Comparamos esses resultados aos da amostra brasileira, envolvendo 492 participantes. Constatamos que a adaptação do questionário ESI-R foi validada para utilização em França e verificamos a equivalência entre as amostras francesas e brasileiras. O estudo 3 focou a delimitação dos contornos do paradigma intercultural para o suporte da "pesquisa-formação de si", realizada no contexto de uma experiência franco-brasileira. Baseado no paradigma transformador, empregamos a abordagem transpessoal orgânica, usando o relato autobiográfico. A partir da experiência intercultural do autor desta tese, os dados foram analisados sob a égide da hermenêutica com o auxílio da lexicometria, fenomenologia e análise cruzada. Os resultados principais no discurso obtido desta experiência intercultural apontam para: a ausência do "corpo" no processo educativo, as contradições presentes como um instrumento de desenvolvimento da formação humana e a importância da empatia na relação professor-aluno. Nesta tese, optamos por desenvolver esses três estudos como partes integrantes e interdependentes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Utilizamos múltiplos paradigmas, vários métodos e demonstramos a complexidade do fenômeno da formação humana que não pode ser reduzida a uma única dimensão.

Palavras-chave: Educação. Transpessoal. Espiritualidade. Intercultural. Perspectiva Multiparadigmática. Formação Humana

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser comment les contenus-expériences transpersonnels et les expressions de la spiritualité dans le contexte interculturel Brésil-France peuvent élargir la compréhension du processus de formation humaine multidimensionnelle, afin de comprendre les dilemmes de la conceptualisation et de la pratique éducative à l'heure actuelle. Le cadre théorique a convoqué les paradigmes transpersonnel, spiritualité et interculturel ainsi que les études autour de la formation humaine. Pour le développement de cette recherche nous avons mené trois études complémentaires dans une perspective de « *cross-fertilization* », en utilisant différentes méthodes. L'étude 1 visait à comprendre la vision des enseignants-chercheurs brésiliens et français sur les contributions des paradigmes transpersonnels et de la spiritualité aux processus de formation humaine. Sur la base du paradigme constructiviste, une approche d'enquête transpersonnelle intuitive a été adoptée avec cinq enseignants-chercheurs au Brésil et cinq en France. À partir de l'analyse lexicométrique nous avons identifié : pour le groupe français, les axes épistémique-onthologique et épistémique-méthodologique, et pour le groupe brésilien, les axes épistémologique avec une approche intégrative transpersonnelle. Du point de vue phénoménologique nous avons trouvé les 18 régions de sens qui convergent vers quatre catégories ouvertes: Tessiture Contextuelle; Mosaïque Dimensionnelle; Contours de Formation et Axes Paradigmatiques, générant le réseau de significations. Celles-ci constituent, avec le « don », les piliers du modèle multidimensionnel de formation humaine que nous défendons. L'étude 2 a eu pour objectif l'adaptation et validation pour la France de l'Inventaire des expressions de la Spiritualité-Révisé (ESI-R), de Douglas MacDonald, afin de comparer les résultats de cette validation avec ceux du Brésil. Sur la base du paradigme post-positiviste, nous avons adopté l'approche transpersonnelle intégrale, en utilisant l'inventaire ESI-R appliqué à un échantillon de 209 sujets français. Nous avons réalisé l'analyse statistique descriptive, l'analyse factorielle et l'analyse statistique implicative. Nous avons comparé ces résultats à ceux de l'échantillon brésilien de 492 participants. L'adaptation du questionnaire ESI-R a été validée pour son utilisation en France et a été vérifiée l'équivalence entre les échantillons français et brésiliens. L'étude 3 a eu comme objectif la délimitation des contours du paradigme interculturel dans le but de donner le support à la « recherche-formation de soi », menée dans le contexte d'un vécu franco-brésilien. Basée sur le paradigme transformateur, l'approche transpersonnelle organique a été adoptée, à l'aide du rapport autobiographique. À partir de l'expérience interculturelle vécue par l'auteur de cette thèse, les données ont été analysées avec une approche herméneutique. Les résultats les plus saillants dans le discours issu de ce vécu interculturel montrent l'absence du « corps » dans le processus éducatif, les contradictions présentes comme un instrument de développement de la formation humaine et enfin l'importance de l'empathie dans les relations enseignant-enseigné. Dans cette thèse, ces trois études constituent des parties indissociables et interdépendantes de la compréhension de notre objet d'étude. L'utilisation de plusieurs paradigmes, de plusieurs méthodes semblent montrer la complexité du phénomène de la formation humaine qui ne se réduit pas à une seule dimension.

Mots-clé: Éducation. Transpersonnel. Spiritualité. Interculturel. Perspective Multiparadigmatique. Formation Humaine

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze how the transpersonal content experience and the expressions of spirituality in the Brazil-France intercultural context can broaden the comprehension of the process of multidimensional human formation, in order to understand the dilemmas of theorizing and educational practice at the present time. The theoretical framework was anchored in the transpersonal, spirituality and intercultural paradigms, and in studies around human formation. We carried out three complementary studies from the perspective of "cross-fertilization" using different methods. The study 1 aimed to understand the vision of the Brazilian and French professors-researchers about the contributions of the transpersonal and spirituality paradigms to the processes of human formation. This study was conducted with professors-researchers in Brazil and France, five from each site, based on the constructivist paradigm and the intuitive transpersonal investigative approach. From the lexicometric analysis, we identified that the multiparadigmatic perspectives of human formation were different for the two groups studied. For the French group, we identified the epistemic-ontological and epistemic-methodological axes, while the epistemological axes and the transpersonal integrative approach were detected for the Brazilian group. From the phenomenological analysis we found 18 regions of meaning that converge to four open categories: Contextual Tessitura; Dimensional Mosaic; Contours of Formation and Paradigmatic Axes, generating a network of meanings. These categories constitute with the "gift", the pillars of the multidimensional model of human formation that we defend. The study 2 aimed at adapting and validating of the Expressions of the Spirituality Inventory - Revised (ESI-R) for France, developed by Douglas MacDonald, in order to compare the results of this validation with those of Brazil. We adopted the integral transpersonal approach based on the post-positivist paradigm. We used the ESI-R applied to a sample of 209 French individuals. We performed descriptive statistical analysis, the exploratory and confirmatory factorial analyses and the statistical implicative. We compared these results with those of the Brazilian sample of 492 participants. We verified that the adaptation of the ESI-R Inventory was validated for use in France, demonstrating the equivalence between French and Brazilian samples. The study 3 aimed the delimitation of the intercultural paradigm contours performed in the context of a Franco-Brazilian personal experience, in order to give support to the "research-self-formation". Based on the transformative paradigm, the organic transpersonal approach was adopted, using the autobiographical report. From this thesis' author' intercultural experience, the data were analyzed using a hermeneutical approach. The main results in the discourse obtained from this intercultural experience point to the absence of the "body" in the educational process, the contradictions present as an instrument for the development of human formation and the importance of empathy in the teacher-student relationship. We chose to develop these three studies as integral and interdependent parts of the understanding of our object of study. We use multiple paradigms, several methods and we were able to demonstrate the complexity of the phenomenon of human formation that cannot be reduced to a single dimension.

Keywords: Education. Transpersonal. Spirituality. Intercultural. Multiparadigmatic Perspective. Human Formation

LISTA DE ABREVIATURAS

ABPT	Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal
AFC	Análise fatorial confirmatória
AFE	Análise fatorial exploratória
AFT	Association Française du Transpersonnel (Associação Francesa do Transpessoal)
ALUBRAT	Associação Luso-Brasileira de Transpessoal
AMOS	Analysis of Moments Structures (Análises de Estruturas de Momentos)
AVIPA	Associação Amigos da Vila do Papelão
CA	Categorias abertas
CHIC	Classification Hiérarchique Implicative et Cohésive (Classificação Hierárquica Implicativa e Coesitiva)
CLASI	Centro Latino Americano de Saúde Integral
COS	Cognitive Orientation toward Spirituality (Orientação Cognitiva voltada para a Espiritualidade)
EPD	Experiential/Phenomenological Dimension (Dimensão Experiencial/Fenomenológica da Espiritualidade)
EPIC	Education, Psychologie, Information et Communication (Educação, Psicologia, Informação e Comunicação)
ESI-R	Expressions of Spirituality Inventory – Revised (Inventário de Expressões de Espiritualidade - Revisado)
EUROTAS	European Transpersonal Association (Associação Europeia do Transpessoal)
EWB	Existential Well-Being (Bem Estar Existencial)
FACHO	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
GRETT	Groupe de Recherches et d’Etudes en Thérapies Transpersonnelles (Grupo de Pesquisa e de Estudos em Terapia Transpessoal)
ICAR	Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (Interações, Corpos, Aprendizagem, Representações)
IES	Instituição de Ensino Superior
IPT	Institut de Psychologie Transpersonnelle (Instituto de Psicologia Transpessoal)
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Interface R para Análises Multidimensionais de Textos e de Questionários)
IRETT	Institut de Recherche et d’Etude en Thérapie Transpersonnelle (Instituto de Pesquisa e de Estudos em Terapia Transpessoal)
NEIMFA	Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis
PAR	Paranormal Beliefs (Crenças paranormais)
RCS	Rede de convergência de significados

REL	Religiousness (Religiosidade)
RETRANS	Rede Nordestina de Psicologia e Psicoterapia Transpessoal
RS	Regiões de Sentido
RSP	Regiões de sentido por participante
SPAD	Système Portable pour l'Analyse des Données (Sistema Portátil para a Análise de Dados)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais)
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIPAZ	Universidade da Paz
US	Unidades de significado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de investigação do processo de Formação Humana.....	41
Figura 2 - Ambiente virtual SPAD 8.2	80
Figura 3 - Nuvem de palavras com as “percepções dos educadores franceses”	145
Figura 4 - Árvore de similitude com as “percepções dos educadores franceses”	146
Figura 5 - Árvore de similitude com as “percepções dos educadores franceses” sem a palavra “voir”	147
Figura 6 - Dendograma da classificação hierárquica descendente – visão do grupo francês.150	
Figura 7 - Análise Fatorial de Correspondência – Percepção dos Educadores Franceses	156
Figura 8 - Nuvem de palavras com as “percepções dos educadores brasileiros”	157
Figura 9 - Árvore de similaridade com as “percepções dos educadores brasileiros”	158
Figura 10 - Dendograma da classificação hierárquica descendente – visão do grupo brasileiro	162
Figura 11 - Análise Fatorial de Correspondência – Percepção dos Educadores Brasileiros..	172
Figura 12 - Ilustração das convergências entre as regiões de sentido por participantes (RSP) em categorias abertas (CA)	177
Figura 13 - Distribuição das Regiões de Sentido por participantes e por Categorias Abertas	180
Figura 14 - Modelo multidimensional do ser	187
Figura 15 - Modelo estrutural e multidimensional de espiritualidade.....	188
Figura 16 - Distribuição das idades dos participantes	212
Figura 17 - Scree Plot	223
Figura 18 - Análise Fatorial Confirmatória do modelo de quatro fatores correlacionados do ESI-R	227
Figura 19 - Análise Fatorial Confirmatória do modelo de cinco fatores correlacionados do ESI-R	228
Figura 20 - Distribuição das idades dos respondentes por nacionalidade	232
Figura 21 - Árvore de similaridade – Base de dados francesa	242
Figura 22 - Tela com gráfico implicativo – Base de dados francesa.....	244
Figura 23 - Caminhos implicativos – base de dados francesa.....	245
Figura 24 - A árvore coesitiva - Base de dados francesa.....	249
Figura 25 - Árvore de similaridade reduzida – Base de dados francesa.....	251
Figura 26 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa.....	252
Figura 27 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa.....	252

Figura 28 - Árvore de similaridade – Base de dados brasileira.....	253
Figura 29 - Tela com gráfico implicativo – Base de dados brasileira	255
Figura 30 - Caminhos implicativos – base de dados brasileira	256
Figura 31 - A árvore coesitiva - Base de dados brasileira	260
Figura 32 - Árvore de similaridade reduzida – Base da dados brasileira	261
Figura 33 - Gráfico implicativo reduzido – Base dados brasileira	262
Figura 34 - Árvore coesitiva reduzido – Base da dados brasileira	263
Figura 35 - Árvore de similaridade – Base de dados francesa e brasileira.....	264
Figura 36 - Tela com gráfico implicativo – Base de dados francesa e brasileira	266
Figura 37 - Caminhos implicativos – bases de dados francesa e brasileira.....	267
Figura 38 - A árvore coesitiva - Base de dados francesa e brasileira	271
Figura 39 - Árvore de similaridade reduzida – Base de dados francesa e brasileira	272
Figura 40 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa e brasileira	273
Figura 41 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa e brasileira	273
Figura 42 - Nuvem de palavras a partir da biografia multidimensional.....	313
Figura 43 - Árvore de similaridade a partir da biografia multidimensional	314
Figura 44 - Dendograma da classificação hierárquica descendente	317
Figura 45 - Ilustração das convergências entre as regiões de sentido em categorias abertas.	319
Figura 46 - Ilustração do Modelo de Formação Humana Multidimensional	351

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura da pesquisa dos fundamentos multiparadigmáticos da Formação Humana	43
Quadro 2 - Exemplo de redução de unidades de significado (US).....	174
Quadro 3 - Exemplo de agrupamento das US em Regiões de Sentido (RS).....	175
Quadro 4 - Definições de espiritualidade e religiosidade.....	182
Quadro 5 - Escalas de avaliação da espiritualidade.....	195
Quadro 6 - Descrição das variáveis utilizadas na ASI.....	239
Quadro 7 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Tessitura Contextual”	321
Quadro 8 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Mosaico Dimensional”	322
Quadro 9 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Contornos da Formação”	323
Quadro 10 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Eixos Paradigmáticos”	324
Quadro 11 - Resumo da Pesquisa Fundamentos Multiparadigmáticos da Formação Humana	333
Quadro 12 - Relação entre os estudos desenvolvidos e as categorias abertas	335
Quadro 13 - Quadro comparativo das dimensões em modelos multidimensionais.....	344

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das classes relativas às “percepções dos educadores franceses”	151
Tabela 2 – Perfil das classes relativas às “percepções dos educadores brasileiros”	163
Tabela 3 - Análise Fatorial de Correspondência	171
Tabela 4 - Instrumentos com avaliação das propriedades psicométricas da espiritualidade/religiosidade	195
Tabela 5 - Descrição demográfica dos participantes do estudo.....	211
Tabela 6 - Idade dos respondentes.....	213
Tabela 7 - Crença e prática religiosa	213
Tabela 8 - Afinidade Religiosa.....	214
Tabela 9 - Distribuição das respostas aos itens do ESI-R	216
Tabela 10 - Estatística descritiva e confiabilidade do ESI-R	217
Tabela 11 - Matriz de intercorrelações das dimensões do ESI-R.....	218
Tabela 12 - Correlação das dimensões do ESI-R com variáveis demográficas (N= 209)	219
Tabela 13 - Comunalidades	221
Tabela 14 - Variação total explicada	222
Tabela 15 - Matriz de fator rotativa.....	224
Tabela 16 - Matriz de padrão.....	225
Tabela 17 - Matriz de correlação de fator.....	226
Tabela 18 - Análise Confirmatória do ESI-R: Pesos de regressão padronizados e ajuste estatístico de bondade para modelos com quatro e cinco fatores	229
Tabela 19 - Descrição da variável idade por nacionalidade	233
Tabela 20 - Descrição da variável sexo por nacionalidade	234
Tabela 21 - Descrição da variável nível educacional por nacionalidade.....	234
Tabela 22 - Descrição da variável afinidade religiosa por nacionalidade	236
Tabela 23 - Matriz de correlação das dimensões do ESI-R.....	236
Tabela 24 - Correlação entre variáveis demográficas e dimensões do ESI-R para amostra Brasil-França (N=702)	238
Tabela 25 – Teste de Invariância entre modelos “linha de base” e cargas limitadas à igualdade	274
Tabela 26 – Teste de Invariância entre modelos “linha de base” e cargas limitadas à igualdade exceto dois itens	275

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 O DESENHO DA PESQUISA: CONTORNOS DO FIO CONDUTOR DO ESTUDO DA FORMAÇÃO HUMANA.....	38
2.1 O modelo de investigação do processo de formação humana.....	38
2.2 A perspectiva multiparadigmática do estudo da formação humana	43
2.2.1 Eixo epistêmico-conceitual paradigmático.....	47
2.2.2 Eixo ontológico paradigmático.....	48
2.2.3 Eixo metodológico paradigmático.....	60
2.3 A tríplice abordagem da pesquisa transpessoal da formação humana	70
2.3.1 A pesquisa transpessoal intuitiva.....	72
2.3.2 A estratégia investigativa integral	77
2.3.3 A investigação orgânica experiencial da formação-de-si	82
3 AS EXPERIÊNCIAS TRANSPessoAIS E O PERCURSO DOS EDUCADORES BRASILEIROS E FRANCESES	85
3.1 O paradigma transpessoal: a busca da compreensão multidimensional do ser	85
3.1.1 Novos “olhares” para antigas concepções do paradigma transpessoal.....	85
3.1.2 Contribuições da dimensão espiritual para as experiências transpessoais	93
3.1.3 A Educação Transpessoal: um caminho de-para a Formação Humana do ser.....	96
3.2 A percepção dos educadores brasileiros e franceses à luz do paradigma transpessoal	99
3.2.1 O processo de construção dos dados	100
3.2.2 A sistemática da análise e discussão dos dados.....	110
4 AS EXPRESSÕES DA ESPIRITUALIDADE NO BRASIL E NA FRANÇA.....	181
4.1 O paradigma da espiritualidade: um debate em torno da integralidade do ser	181
4.1.1 As diferentes expressões da espiritualidade	181
4.1.2 Contribuições do(s) conceito(s) de espiritualidade(s) para a educação.....	185
4.2 A adaptação e validação transcultural do ESI-R na França	189
4.2.1 Avaliação de expressões de espiritualidade.....	189
4.2.2 A adaptação do ESI-R para o francês da França	201
4.2.3 A validação transcultural do ESI-R na França	207
4.3 O estudo comparativo da validação do ESI-R no Brasil e na França	230
4.3.1 Caracterização da amostra	231

4.3.2 Caracterização das dimensões do ESI-R	236
4.3.3 Análise estatística implicativa do ESI-R	238
4.3.4 Teste de invariância fatorial do ESI-R	273
5 AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS E A PESQUISA-FORMAÇÃO DE SI.....	276
5.1 O paradigma intercultural: um diálogo em torno das múltiplas relações do ser	276
5.1.1 Explorando a noção de cultura	276
5.1.2 As diferentes concepções intra-inter-multi-pluri-transcultural.....	286
5.2 A experiência intercultural TRANSformativa de si	291
5.2.1 Biografia multidimensional	292
5.2.2 A pesquisa-formação de si frente à experiência intercultural.....	310
6 A FORMAÇÃO HUMANA MULTIDIMENSIONAL: PELO DOM DE EDUCAR(-SE)	
.....	332
6.1 Contribuições da Transpessoal, da Espiritualidade e da Interculturalidade para formação humana	333
6.1.1 Contribuições das Formações-Experiências Transpessoais para Formação Humana ...	336
6.1.2 Contribuições das Expressões da Espiritualidade para a Formação Humana	344
6.1.3 Contribuições da Experiência Intercultural para a Formação Humana.....	347
6.2 A fenomenologia da formação humana: o modelo multidimensional	350
À GUIA DE UMA CONCLUSÃO	354
REFERÊNCIAS	359
ANEXOS	381

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma tese de doutorado em Educação, regime de cotutela, na linha de pesquisa do Núcleo de Educação e Espiritualidade da UFPE e do Laboratório ICAR – *Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations*, ligado à Escola Doutoral 485 EPIC - *Education, Psychologie, Information et Communication* de Lyon 2. O tema diz respeito aos campos da Educação, Psicologia Transpessoal e Interculturalidade. Especificamente, neste trabalho desenvolvemos um estudo exploratório do percurso dos professores de Instituição do Ensino Superior (IES) no Brasil e na França, que tiveram algum tipo de experiência formativa³ com a psicologia transpessoal e/ou espiritualidade, e uma análise comparativa, nesses dois países, da validação do Inventário de Expressões de Espiritualidade - Revisado (ESI-R), elaborado por Douglas MacDonald (2000a). A condução desses estudos levou-nos a perceber que estávamos imersos em uma pesquisa-formação, notadamente, uma “pesquisa formação-de-si”, aspecto que passou a integrar o escopo dessa investigação.

Início⁴ essa trajetória com o entendimento do motivo pessoal que me conduziu à realização desta pesquisa. Esse interesse tem relação direta com o meu percurso existencial como filho, irmão, amigo, espírita, voluntário, engenheiro, psicólogo, gestor, professor, enfim, humano que educa e tem sido educado ao longo do tempo. Mais do que uma descrição de papéis-funções, esse percurso diz respeito a um (re)encontro com o universo-foco desse estudo: a Psicologia Transpessoal e a Educação.

Isso porque, há pouco mais de vinte e cinco anos, estou envolvido com os desafios da educação numa perspectiva do transpessoal. Comecei essa caminhada através do movimento espírita, trabalhando com crianças e adolescentes de periferias; jovens e adultos em situação de risco; moradores das ruas do Recife. As atividades desenvolvidas com esse público, mediante as condições de infraestrutura existentes, limitavam-se por vezes aos diálogos e aos recursos lúdicos e assistenciais, visando regatar a cidadania, a partir de uma ética cristã, cujo eixo-norteador era pautado em uma visão de espiritualidade, como princípio de transcendência; mesmo que à época ainda não tivéssemos qualquer teorização filosófico-científica nos preceitos acadêmicos atuais.

³ Adotamos o conceito de experiência formativa como toda e qualquer imersão do indivíduo a conteúdos, práticas e vivências ao longo de sua trajetória de vida, que tenha produzido algum tipo de transformação de caráter existencial.

⁴ Assumo a partir desse momento a linguagem na primeira pessoa do singular, em função de estar descrevendo os conteúdos e as experiências-sentimentos, de ordem pessoal, que me mobilizaram para construção desse trabalho.

Ao mesmo tempo, nessa fase, atuando como engenheiro, era frequentemente associado ao psicólogo organizacional. Isso ocorria ora pela escuta flutuante, ora pela compreensão empática, ou pelas interpretações realizadas face às problemáticas existentes, ou ainda pelas dinâmicas de grupo empregadas nos treinamentos, que quase sempre provocavam reflexões de ordem (trans?)pessoal. A visão de ser e de mundo que eu acreditava e desdobrava nessas atividades tinha ressonância com as premissas de uma concepção transpessoal, mesmo sem entender e nem denominar dessa forma naquele momento.

Essas experiências de trabalho voluntário e profissional conduziram-me ao estudo da psicologia. Ingressei em 1997 na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) e na primavera desse mesmo ano, por comemoração do dia do psicólogo, tive o meu primeiro encontro institucional, formal e porque não dizer ontológico, com a psicologia transpessoal. Participei de uma oficina com a psicóloga Salete Menezes e pude descobrir com a experiência vivenciada que eu já carregava as sementes do paradigma transpessoal, carecendo agora de estudar, pesquisar e aprofundar o que até então eram atividades reflexivas e lúdicas. Comecei com o estudo do livro *Psicologia Transpessoal*, de Marcia Tabone (1999), e com o desenvolvimento do meu processo psicoterapêutico na abordagem transpessoal.

O avanço no curso de psicologia possibilitou o acesso às teorias de personalidade. Como havia uma grande ênfase da faculdade aos estudos e às práticas psicanalíticas, e por ser uma área de estudo fascinante, naturalmente, meu olhar foi parcialmente deslocado para esse outro campo do saber. Destaco o deslocamento parcial porque nesse mesmo tempo cronológico (e lógico, como definiu Lacan), implantei e coordenei de agosto de 1998 a abril de 2015 (quando viajei para França), um grupo de estudos. Esse grupo estuda aspectos da psicologia transpessoal, a partir das obras do espírito Joanna de Ângelis, psicografadas pelo médium Divaldo Pereira Franco. São 18 anos estudando semanalmente livros que abordam a fenomenologia transpessoal na ótica espírita, tais como: “O Homem Integral”, “Ser Consciente”, “Autodescobrimento”, “Plenitude”, “Vida, Desafios e Soluções”, “Amor, Imbatível Amor”, “O Despertar do Espírito”, “Jesus e o Evangelho à luz da Psicologia Profunda”, “Triunfo Pessoal”, “Conflitos Existenciais”, “Em Busca da Verdade”, “Psicologia da Gratidão”, “Encontro com a Paz e a Saúde”.

Não se tratava de um estudo literário, religioso ou psico-filosófico, mas de um estudo de si-mesmo, por intermédio de uma leitura reflexiva, discutida e analisada à luz das temáticas abordadas pela autora e compreendidas sob as visões do Espiritismo e da Psicologia, e mais intensamente da Psicologia Transpessoal. Esse grupo é, portanto, um laboratório vivo do que poderia se chamar processo de formação humana. Os encontros, em muitas ocasiões, têm um

caráter terapêutico, em outras oportunidades têm uma perspectiva educacional, quase sempre têm uma dimensão afetiva, e porque não dizer moral-espiritual. Há uma multidimensionalidade de conhecimentos, sentimentos e experiências construídos e/ou vividos. Nesse intervalo, minha incursão ao movimento transpessoal era bem maior devido aos estudos, às participações em eventos e pelo próprio trabalho pessoal (psicoterapêutico).

Uma vez habilitado para atuar no campo da psicologia, com maior sensibilidade e experiência no domínio da psicologia transpessoal, o trabalho formativo com crianças, adolescentes e jovens tomou proporções mais estruturadas do ponto de vista teórico-metodológico. Com isso, intensifiquei a minha participação em atividades voluntárias nas comunidades, como na Vila Vintém da Torre junto ao Grupo de Beth, e na comunidade do Coque, junto à Associação Amigos da Vila do Papelão (AVIPA), ambas em Recife-Brasil. Além disso, inseri a dimensão espiritual, a título de reflexão, em algumas atividades (palestras, cursos, dinâmicas) que promovi no âmbito organizacional, quando ocupei o posto de gestor e na seara educacional, quando desenvolvi a função de professor universitário. Isso tudo fazia eco com a teoria transpessoal que estudara e que posteriormente aprofundei.

Para consolidar esse processo formativo no campo transpessoal, em 2011 participei de um curso de extensão em psicologia transpessoal, oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco com o professor Aurino, que veio a se tornar orientador do presente trabalho. Esse curso foi um “divisor de água” e um delineador de horizontes porque despertou o pesquisador adormecido, o cura-dor desconhecido, e o educa-dor perdido. O curso (re)acendeu a chama do saber-científico, impulsionando-me a desenvolver uma tese que envolvesse a psicologia transpessoal e a educação, uma vez que o meu percurso pessoal e profissional promovia experiências e reflexões dessa natureza, estimulando-me a essa área de investigação.

Foi então que busquei e iniciei o doutorado. Parecia ter definido e delimitado o objeto de pesquisa, configurando a temática-título do estudo como “As Contribuições da Psicologia Transpessoal para a Formação Humana do Educador”. No entanto, com a oportunidade de desenvolver a co-tutela na França, especificamente na Universidade de Lyon 2, o trabalho tomou outra direção. Não se tratava apenas de um deslocamento geográfico ou teórico. Essa cotutela abria espaço para estudar, experienciar e refletir a interculturalidade, promovendo um outro deslocamento de ordem psíquica-emocional, intelectual e porque não dizer também espiritual.

E por que (n)a França? Em Lyon?

Primeiramente, pela parceria técnica-científica existente. Pesquisas anteriores e publicações em conjunto entre o orientador brasileiro e a orientadora estrangeira deste trabalho

(FERREIRA, 2007; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, 2011a, 2011b; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER; TAVARES; BEZERRA, 2012) caracterizavam a oportunidade de ampliar essa interface acadêmica internacional, além de promover o meu próprio desenvolvimento como pesquisador-educador.

Outro aspecto levado em consideração para a escolha dessa localidade para a mobilidade internacional diz respeito ao que a França representa historicamente no campo científico-filosófico, particularmente nas áreas das ciências da educação, humanas e sociais. No entanto, quando falamos da psicologia transpessoal não encontramos na academia francesa qualquer trabalho de cunho científico (dissertação ou tese) nesse domínio. Por outro lado, foi um francês, Pierre Weil, quem trouxe a psicologia transpessoal para o Brasil, ensinando-a na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e posteriormente ampliando essa difusão no âmbito da Universidade da Paz (Unipaz). Isso proporcionou o surgimento de instituições formativas como a Associação Luso-Brasileira de Transpessoal (Alubrat), Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT), Centro Latino Americano de Saúde Integral (Clasi), Rede Nordestina de Psicologia e Psicoterapia Transpessoal (Retrans) e de pesquisadores renomados como Aurino Lima, Débora Diogenes, Eliana Bertolucci, Mani Alvarez, Márcia Tabone, Marlos Bezerra, Mauro Pozatti, Roberto Crema, Vera Saldanha, entre outros. Nesse sentido, talvez eu esteja, mesmo que indiretamente, buscando retribuir com esse trabalho toda a influência do pensamento francês nos estudos brasileiros.

Nessa linha de intercâmbio-influência relacional franco-brasileira, é importante destacar o Espiritismo, que de certa forma foi (é) o meu elo pessoal com os estudos voltados para a espiritualidade, a psicologia transpessoal, a educação e porque não dizer a interculturalidade. O Espiritismo nasceu na França, Lyon, em abril de 1857, mas tem sua maior difusão no Brasil, a partir de 1946, quando a Constituição Federal brasileira assegurou extensa liberdade religiosa no país. Nesse aspecto, o Recife tem atualmente uma grande participação na expansão dessa doutrina, seja através das instituições, dos eventos e dos estudos que são realizados. Fazer essa pesquisa na França, em Lyon, tem também um caráter especial, que transcende a lógica pragmática e se inscreve no sistema da dádiva.

Por fim, e não menos significativo, estudar na Europa, na França, era um sonho de criança que a tese viabilizou a concretização, reforçando uma motivação genuinamente de ordem pessoal. Um sonho realizado que abriu portas para outros sonhos-projetos com o intuito de promover esse tipo de experiência para outras pessoas, aplicando assim o “produto-fim” dessa tese. Em outras palavras, adotar o DOM não apenas como princípio antropológico-filosófico, mas, principalmente como eixo norteador de tudo que configura esse estudo.

Ao mesmo tempo, a herança cartesiana advinda com a formação de engenharia continuava presente. E apesar de desejar efetuar um trabalho com pressuposto epistêmico e metodológico inspirado na fenomenologia, surgiu durante a qualificação do projeto a possibilidade de aplicação também da metodologia quantitativa. Isso implicaria na adaptação e validação transcultural do ESI-R na França para posterior comparação com os dados obtidos na adaptação dessa escala no Brasil (SILVA et al., 2017).

Dos “encontros transformadores” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ; ALVARENGA; FERRARA, 2004) com os professores Marlos Bezerra, Conceição Passeggi e posteriormente com o professor Alexandre Simão, percebi a necessidade da inclusão da pesquisa-formação nesse trabalho. Desse modo, reconfigurei paulatinamente o **objeto dessa pesquisa** de tal maneira a defini-lo como a *Formação Humana e os seus contornos multiparadigmáticos*. Isso pode ser observado por meio da fala dos professores de IES da França e do Brasil, das respostas emitidas pelos brasileiros e franceses referentes ao inventário ESI-R e da minha própria experiência-formativa nesses países.

Vivendo um momento sócio-histórico ímpar, fui instigado a desenvolver profundas reflexões e posicionamentos críticos em face a um epifenômeno “globalizado” de crise. Crise essa não apenas entre países, ou nos países, mas principalmente entre as diversas perspectivas da vida individual-coletiva no cenário mundial. Encontramos deflagrada uma crise: econômica, política, educacional, e porque não dizer, existencial. Tudo isso sendo, por vezes, estimulado, compartilhado, disseminado e organizado nas diversas mídias e redes sociais. É uma abordagem tecnológica de vanguarda voltada ao mais primitivo do social, os conflitos entre as relações de poder e de ser, cuja rapidez de resposta, mobilização, interação e transformação ocorrem de forma até então nunca vista. Nesse sentido, vivenciei no período de escrita dessa tese situações na França e no Brasil que ilustram esses aspectos da sociedade contemporânea. Isso pode nos ajudar a repensar e a analisar possíveis impactos para a educação e notadamente para a formação humana quando consideramos uma perspectiva multidimensional e intercultural.

Começo exemplificando essa situação com um acontecimento que mudou a vida dos franceses em 2015, ano em que cheguei a esse país para iniciar minha formação doutoral. Se a fortaleza americana foi impactada em 11/09/2001 com os atentados às Torres do World Trade Center, a França, mais especificamente a Cidade Luz - Paris, ficou na “escuridão” nos dias 07/01/2015 e 13/11/2015, vítima dos ataques terroristas. Além disso, o brilho da festa nacional de 14/07/16, em Nice, foi ofuscado com outro massacre provocado por ação terrorista. No entendimento de Freitas (2005, p. 20), “A experiência do dia 11 de setembro extrapolou, portanto, o conteúdo político do terrorismo, exibindo as novas bases da arena política global

[...]”. Nesse caso, penso que seja possível inferir que os atentados à França denunciam a fragilidade do poder político-econômico e destroem os liames sócio-histórico-cultural que percorrem as metrópoles do dito primeiro mundo. Em outras palavras, “A ordem mundial está em recomposição, alterando o próprio legado do Iluminismo e de suas instituições” (FREITAS, 2005, p. 20). Mais ainda, a globalização do terror produziu a interdição do ethos-primevo, o direito à vida, em função de um poder legitimado pela destruição do ser (pessoal, social e transpessoal). Isso me permitiu questionar o tipo de formação que estamos proporcionando nas instituições de ensino, familiares e religiosas que possa dar conta dessa situação que invade as salas de estar das famílias, as salas de aulas dos alunos de todas as idades e as salas de espera dos hospitais e necrotérios.

Por outro lado, é visível ao mundo que o Brasil enfrenta uma crise político-econômica jamais vista na história da democracia do país, advinda de sucessivos escândalos relacionados à corrupção, propinas, *lobbys*, “pedaladas fiscais”, jogos de poder e golpe. Todas essas ocorrências têm desencadeado diversas prisões de empresários, cassações de mandatos políticos, denúncias de envolvimento de religiosos e de educadores, culminando em uma organização político-empresarial para promover o golpe parlamentar, disfarçado do termo *impeachment*, da Presidente da República Brasileira.

Em um mundo globalizado, marcado pelo capitalismo e utilitarismo, vivemos uma crise de valores, cujo ethos-morada do ser tem sido desfigurado e reconfigurado, levando-me em última instância a um questionamento-chave acerca do tipo de formação gerada nos ambientes de ensino, familiar e religioso, com o intuito de debater, refletir e ressignificar essa experiência sócio-histórica e de caráter existencial. A corrupção tem sido o elemento-gerador de todo esse impasse político-econômico do país, corrupção em todas as esferas do público ao privado.

Ao mesmo tempo, concordo com Brandão (2010) quando aponta para a crise de paradigmas e a educação na atualidade. Isso implica em buscar continuamente uma atitude investigativa, reflexiva e porque não dizer amorosa do educador-pesquisador com sua prática educacional. Tal concepção de crise de paradigmas, frente ao debate educacional, é reforçada pela posição ocupada pelo sujeito e o campo institucional-escolar na contemporaneidade, “condenado a vencer” (PAGES et al., 2009) frente ao modelo utilitarista vigente. Essa visão pode ser constatada porque o autocentramento do sujeito atingiu limiares impressionantes e exitosos, que impelem a cada vez mais vencer e ter, caracterizando aquilo que foi denominado por Lasch (2008) como “Cultura do Narcisismo” e por Debord (1996) como “Sociedade do Espetáculo”.

Desse modo, percebo e afirmo que o sujeito centrado, ponderado, unificado da modernidade, transmuta e vive atualmente o conflito da fragmentação em diversas esferas da vida. Isso é crucial para entender que o projeto de subjetividade da modernidade produziu um distanciamento no entendimento sobre a formação humana e o próprio ser (FREITAS, 2005, 2010a). Ao mesmo tempo, a visão intercultural parece direcionar para um outro prisma que pode ressignificar o *modus operandi* que se concebe a educação e o sujeito da educação. Isso porque com a inclusão da dimensão intercultural nessa discussão, a língua, os costumes, as referências e os modos de subjetividade são afetados e um novo processo formativo é constituído (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2013, 2015; CANDAU, 2012; FLEURI, 2001, 2003).

A visão de mundo que emerge nesse cenário cientificista, com formas específicas e bem delimitadas de compreender a vida, inaugura uma diferente configuração de realidade. Tal entendimento, quando relacionado ao processo de desenvolvimento do humano, pode trazer implicações e efeitos distintos. Isso porque a concepção de educação e de formação são aspectos que variam conforme a visão de mundo e de humano adotada em cada momento.

Nesse sentido, diferentes modelos de educação estão em constante avaliação e debate. Em várias iniciativas, tais sistemáticas de teorização e de intervenção focam mais nos processos metodológicos do que na potencialidade de realização e de crescimento do humano. A própria visão de felicidade, sucesso e satisfação envolve posicionamentos teóricos e investigativos que ampliam a discussão atual no campo acadêmico, reforçando a necessidade do exercício da alteridade também na seara científica. Foi em busca de um aporte teórico-experiencial que sistematizei esse pensamento-estudo e desenvolvi esse trabalho.

Assim, outro elemento que me mobilizou na condução dessa pesquisa é a contribuição acadêmica que pode ser gerada face ao conhecimento produzido nos campos da Educação e da Psicologia Transpessoal. De um lado, é notório que esse trabalho complementa o acervo de estudos existentes nesses campos. Por outro lado, principalmente devido ao recorte dado à formação humana e à espiritualidade, a partir de um estudo intercultural, que envolve a realidade educacional franco-brasileira, esse estudo tem um caráter eminentemente original e ousado.

Estudos pioneiros têm abordado a temática central da Psicologia Transpessoal e da Educação no Brasil (FURLAN, 1998; TABONE, 1999; BERGER, 2001; DIAS, 2004; SALDANHA, 2006; FERREIRA, 2007) e na França (WEIL, 1986; COULON; DESCAMPS; DIERKENS; FOTINAS, 1993; BARBIER, 1997, 2012a, 2012b; PASQUIER, 2015). No entanto, tais trabalhos apontam limitações que sugerem outras investigações para um maior

aprofundamento teórico e empírico dos elementos não contemplados nos estudos realizados. Visando suprir parte dessa lacuna, busquei desenvolver essa pesquisa e tese de doutorado.

A relação entre a psicologia e a educação surge no início do século XX. Sabemos que o conhecimento da psicologia contribuiu para ações pedagógicas e para a teoria da educação. No Brasil, a psicologia surge a partir da educação, estabelecendo na psicologia da educação uma ponte entre esses dois campos do saber. A relação entre essas duas ciências fica mais explícita com a abordagem integral da psicologia transpessoal (FERREIRA, 2010a).

A interface entre a psicologia transpessoal e a educação em busca de uma formação humana é algo que pode ser observado, analisado e aprofundado a partir dos trabalhos desenvolvidos por Ferreira (2007) e outros pesquisadores que atuam e investigam sua prática no NEIMFA⁵. Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma experiência de educação integral, a partir de uma abordagem transpessoal, dentro de uma concepção de formação humana, que privilegia o sujeito enquanto fator que promove “[...] a construção de uma espiritualidade integral na Educação” (FERREIRA, 2010a, p. 134).

Desse modo, entendo que essa pesquisa pode ser caracterizada para o contexto brasileiro como um estudo singular e desafiador, já que está voltada para uma concepção multidimensional da formação humana, a partir de um olhar intercultural, o que elimina parte da lacuna apontada nos trabalhos recentes que envolvem a educação no Brasil. No cenário francês, esse estudo tem uma relevância ainda maior pelo pioneirismo, caráter inédito. Não encontramos qualquer pesquisa que envolva a psicologia transpessoal no banco de dados de teses francês. Isso possibilita a abertura de outras linhas de investigação, visando aprofundar as questões que envolvem os constructos aqui discutidos. Foi um estímulo-compromisso gerador de entusiasmo e satisfação, mas exigindo grande disciplina e atenção no cumprimento do rigor metodológico científico para a obtenção da devida aceitação e reconhecimento acadêmico.

Ao mesmo tempo, compreendo que para o Núcleo de Estudos em Educação e Espiritualidade da UFPE, esse trabalho sedimenta a interface da educação e da psicologia transpessoal, reforçando o caráter plural do conceito de educação e da visão de mundo, de humano e de realidade. Nessa perspectiva, a originalidade e a relevância dessa pesquisa são ratificadas pela introdução da dimensão intercultural, Brasil-França, ampliando a discussão e a compreensão desses constructos.

⁵ NEIMFA – Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis é uma instituição de formação humana integral que agrega práticas educacionais, terapêuticas e espirituais para pessoas de todas as idades, raças, gênero, crenças e nível educacional. É um espaço de convivência, de amor, liberdade e compaixão.

O desenvolvimento desta investigação também foi impulsionado pelo meu desejo de refletir sobre a Educação e a Interculturalidade (ACIOLY-RÉGNIER, 2007). Os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea exigem um movimento contínuo de reflexões, observações e ações realizadas pelas pessoas, grupos e instituições. Isso, numa perspectiva de desenvolvimento do sujeito, a partir de uma concepção intercultural de formação humana. Nesse cenário, busco investigar tais aspectos a fim de contribuir para o atual momento de transição e de mudanças no Brasil e na França.

Tal inquietação surge porque estamos diante de um contexto sócio-econômico-cultural que por vezes privilegia a fragmentação do ser, destacando o racionalismo no aspecto educacional e social. Isso implica em compreendermos o “lugar-modelo” da formação humana do educador-educando e a sua prática educacional frente a um pensamento reducionista-utilitarista, mas que aponta para uma perspectiva da criação de modos mais avançados de civilidade (FREITAS, 2005).

Constatei que os trabalhos na área de Educação voltados para a Formação Humana, no contexto brasileiro, estão concentrados, por vezes, em fundamentos e concepções desse construto (FREITAS, 2005; RÖHR, 2010, 2013; POLICARPO JÚNIOR, 2006; RODRIGUES, 2001), em aspectos filosóficos e epistemológicos (PAGNI; SILVA, 2007; SEVERINO, 2006) e em interfaces com temáticas específicas como as contribuições do pensamento marxista (GUEDES, 2007; SAVIANI; DUARTE, 2010; TONET, 2006, 2013). No que se refere à interface entre a Educação e a Psicologia Transpessoal, destaco os trabalhos pioneiros que desbravaram esse caminho no universo acadêmico. São estudos que apontam uma nova consciência de Psicologia e de Educação (TABONE, 1999), apresentam a didática transpessoal e a abordagem integrativa transpessoal (SALDANHA, 2006, 2008), problematizam a formação dos educadores (DIAS, 2004), ilustram os processos de intervenção no âmbito comunitário a partir da psicologia e da educação transpessoal (FERREIRA, 2007). Identifiquei também os estudos mais recentes que envolvem a Espiritualidade, Psicologia Transpessoal e Formação Humana realizados pelo Núcleo de Educação e Espiritualidade da UFPE (SILVA, 2015; LIMA, 2014; RIBEIRO, 2014; SANTOS, 2013; CORDEIRO, 2012), caracterizando um avanço desse diálogo no arcabouço teórico-empírico das ciências da educação e humanas.

Na França, no entanto, não encontrei pesquisas científicas que discutam essa relação entre a Educação e a Psicologia Transpessoal. Essa última ocupa um espaço investigativo na seara das instituições de formação transpessoal (AFT, IPT, IRETT, GRETT, EUROTAS), reforçando o olhar predominantemente psicológico. Destaco, contudo, os trabalhos dos professores Marc-Allan Descamps que sistematizou uma coleção voltada para o transpessoal,

elaborando uma concepção de Psicologia Transpessoal ligada ao desenvolvimento das potencialidades humanas; Rene Barbier que realizou estudos voltados à abordagem transversal na educação, à pesquisa-ação existencial e transpessoal, aos cursos, às investigações e às orientações de teses relativas à Espiritualidade Laica e à sabedoria de Krishnamurti. Ressalto também a importância de Jean Yves Leloup, pioneiro em levar o conceito-estudo da psicologia transpessoal para a França (DELOVSKY, 1986)⁶, e ainda Barasab Nicolescu que sistematiza um novo paradigma científico com o estudo dedicado à Transdisciplinaridade.

Percebi com esse panorama geral da produção científica atual franco-brasileira, com recorte para a educação e a psicologia transpessoal, uma ausência de pesquisas que contemplem o aspecto da interculturalidade. Essa lacuna na literatura acadêmica, de estudos que abordem o processo de formação humana, a partir de uma compreensão intercultural da dinâmica educacional e dos conteúdos teórico-experienciais da psicologia transpessoal, constitui a **problemática delineada no presente trabalho**.

Essa problematização apontou diferentes caminhos para trilhar em busca de um estudo sistemático com rigor metodológico para investigação desse objeto de pesquisa. Nesse percurso, tive diversos pensamentos-reflexões com o intuito de encontrar a rota que melhor satisfizesse as minhas motivações e a pesquisa em curso. Questionamentos como: os estudos e as formações na perspectiva da transpessoalidade podem responder às necessidades e às críticas atuais do debate educacional? As diferentes concepções da psicologia transpessoal, ao longo do tempo, podem influenciar o processo de formação humana? A prática educacional, numa perspectiva de formação humana multidimensional, deve considerar a dimensão espiritual em sua abordagem e sistematização? Até que ponto a inserção da dimensão espiritual na investigação da transpessoalidade pode contribuir para a formação humana? As experiências transpessoais, por meio da prática educacional formal, possibilitam a ampliação da visão de mundo e de ser integral? De que modo se dá o processo formativo a partir do referencial transpessoal em culturas distintas, como as do Brasil e da França?

Todos esses questionamentos, assim como outras ideias que obtive, fizeram parte do procedimento operacional para delimitação dessa temática. Especificamente, essa última indagação, que envolvia elementos culturais, numa perspectiva mais voltada para a interculturalidade franco-brasileira, até então não explorada em qualquer trabalho científico nesses países, suscitou maior interesse para investigação, contribuindo para definir e apresentar

⁶ Segundo Delovsky (1986), o termo transpessoal foi introduzido no contexto francês por Jean Yves Leloup em 1980.

a seguinte **pergunta de pesquisa**: *Como os estudos e as experiências em torno dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade, no Brasil e na França, têm contribuído para reconfigurar a compreensão da noção e da prática da multidimensionalidade nos processos de formação humana?* Desdobrando essa questão central, destaco três questões norteadoras:

- 1) Até que ponto as formações e as experiências transpessoais, no percurso existencial de professores universitários brasileiros e franceses, podem contribuir para a concepção e o desenvolvimento de um processo de formação humana multidimensional?*
- 2) Até que ponto as expressões de espiritualidade apontadas pelos brasileiros e franceses podem favorecer, dificultar ou ser indiferentes ao processo de formação humana multidimensional?*
- 3) Até que ponto a experiência intercultural, envolta em estudos e atividades que incluem a dimensão espiritual, pode promover o processo de formação humana multidimensional?*

A situação que ora se configura perpassa por uma necessidade de compreender a formação do ser humano, que sofre e exerce influência de-sobre outros humanos, a partir de várias dimensões. Nesse contexto, a questão de pesquisa apresentada nos remete ao fato dos atuais modelos institucionais de formação humana não contemplarem as experiências transpessoais no âmbito da educação formal (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2011a), ou seja, não abordarem uma maior expansividade da consciência do ser frente às dimensões corporais, emocionais, mentais, sócio-culturais e espirituais. Acredito que tais experiências, quando são vivenciadas no campo educacional, podem contribuir para: 1- a ampliação da visão integral do ser; 2- o desenvolvimento de valores humanos numa perspectiva de transcendência e 3- a inovação e a criatividade face às mudanças e aos desafios do cotidiano, constituindo-se assim como um fator de superação e realização.

Por outro lado, essa compreensão multidimensional da formação humana exige uma incursão em conteúdos teóricos e vivenciais da psicologia transpessoal, interfaceando com as relações interculturais para garantir o desenvolvimento contínuo e integral de possibilidades e de transformações no pensar, sentir e agir do ser. Isso porque uma abordagem dessa natureza vai se contrapor diretamente à visão de sujeito fragmentado da modernidade, situado em uma realidade físico-mental, envolto numa proposta pedagógica que privilegia o conteúdo, a técnica e o resultado.

A partir dessa visão de mundo integral, em um contexto de Formação Humana, podemos compreender as reflexões e contribuições de Freitas (2010b, p. 223), quando afirma que “[...] a formação humana configura-se como um campo de experiências marcado pela multidimensionalidade”. Essa multidimensionalidade está alinhada com a visão de Röhr (2010), que destaca como dimensões básicas do ser a fisiológica, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual. Ao mesmo tempo, esse pensamento encontra ressonância nas palavras de Santiago (2010, p. 173) quando aponta que “O sentido da formação humana emerge em cada época com suas exigências próprias”.

Para tanto, cabe ao educador o exercício de sua práxis pautado na vivência de valores éticos, que impulsionem o desenvolvimento humano (trans) pessoal e social. Isso porque “A tarefa educativa essencial é favorecer a identificação da unidade em meio à multiplicidade do mundo, da ambiguidade expressa em posições; articular os sentidos que constituem a realidade” (SANTIAGO, 2010, p. 172). Destaco assim Policarpo Júnior (2010, p. 106), quando afirma que “[...] sem que haja educadores que incorporem minimamente uma compreensão adequada da espiritualidade, dificilmente a Educação pode vir a promover intencionalmente a Formação Humana de seus educandos”.

Nessa ótica, a integralidade da formação humana pode ser construída a partir de perspectivas como: (1) a inserção de um componente curricular que desenvolva conhecimentos a respeito das relações interpessoais, da compreensão das emoções, do conhecimento e do cultivo de valores e virtudes (CORDEIRO, 2012); (2) a prática de vivências de autoformação que conduzam à consciência espiritual e social na escola (ZORZAN, 2009); (3) a visão de sujeito incorporado, calcado nas bases da fenomenologia de Merleau-Ponty, nas propostas da filosofia budista e na abordagem transpessoal (FERREIRA, 2007), (4) as contribuições da psicologia transpessoal para a formação de educadores (DIAS, 2004) e (5) a visão integral do saber ao ser num processo de formação humana e pedagógica para educadores (BERGER, 2001).

Essas, entre tantas outras contribuições científicas recentes para o entendimento de uma formação integral do ser, reforçam minha motivação para **defender a tese** de que a introdução da relação intercultural junto aos conteúdos-experiências transpessoais e às expressões de espiritualidade contribuem para a compreensão multidimensional da formação humana. Nesse contexto, defendo que a noção de espiritualidade, resgatada pela psicologia transpessoal e caracterizada como dimensão básica dos processos formativos, quando sob o prisma da interculturalidade, permite criticar e superar a visão de sujeito bidimensional (corpo e mente), ainda predominante no cenário educacional da atualidade.

A defesa dessa tese envolve quatro argumentos. São eles:

1) O resgate da dimensão espiritual, sem necessariamente um vínculo às religiões tradicionais, configura-se como um elemento constitutivo do escopo da psicologia transpessoal, legitimando-a como uma autêntica psicologia integral (WILBER, 2006, 2007). Isso promove uma ampla compreensão do humano e convoca novas práticas de cuidado, capazes de contribuir para a ideia de educação como formação humana.

2) A introdução da dimensão intercultural face aos conteúdos e as experiências da psicologia transpessoal ampliam a visão antropológica integral dessa abordagem para fundamentar uma concepção multidimensional do ser humano. Isso pode ser estendida para além da práxis terapêutica da psicologia, contribuindo efetivamente para uma reconfiguração das teorias e práticas educativas numa perspectiva multidimensional da formação humana.

3) A interface entre a psicologia transpessoal e a educação, sob a ótica da interculturalidade, constitui-se simultaneamente como um passo importante para a crítica contemporânea do sujeito da educação. Além disso, desdobra uma visão integral de formação que incorpora a espiritualidade como dimensão básica dos processos educativos.

4) As implicações dos conteúdos e das experiências transpessoais, bem como das expressões de espiritualidade, são fundamentais tanto de um ponto de vista subjetivo quanto de uma perspectiva intercultural complexa e abrangente das teorias e práticas educativas. Tal argumento favorece o processo de formação-de-si atrelado à concepção multidimensional da formação humana.

Com o propósito de elucidar a problemática delineada, responder à pergunta de pesquisa formulada e defender a tese apresentada nesse estudo, elaborei o seguinte **objetivo geral**: *investigar como os conteúdos-experiências transpessoais e as expressões de espiritualidade em um contexto intercultural, no Brasil e na França, podem ampliar o entendimento do processo de formação humana multidimensional, com o intuito de compreender os dilemas da teorização e da prática educacional na atualidade*. Desse modo, fazem parte do horizonte dessa pesquisa os seguintes **objetivos específicos**:

1) *Compreender a percepção de educadores brasileiros e franceses acerca das possíveis contribuições dos paradigmas transpessoal e da espiritualidade para os processos de formação humana.*

2) *Adaptar e validar na França o instrumento de pesquisa Inventário de Expressões de Espiritualidade (ESI-R), a fim de comparar os resultados dessa validação com os do Brasil.*

3) Delinear os contornos do paradigma intercultural com a finalidade de subsidiar a pesquisa-formação de si realizada no contexto franco-brasileiro.

O propósito de apresentar todo esse percurso foi evidenciar como o campo de pesquisa se constrói concomitantemente com o pesquisador, orientadores e demais envolvidos, sejam os participantes de estudos-piloto para avaliar alguma etapa metodológica, sejam professores que participam da banca examinadora do trabalho concluído. Isso diz mais: trata-se de um tipo de formação que não é literária-bibliográfica. É a formação pela práxis-experiência que favorece ao indivíduo um outro modo de ser-pesquisador, uma vez que sentimentos-comportamentos como humildade, resiliência e determinação, nesse estágio, são revisitados e vivenciados para viabilizar a realização da pesquisa e da formação.

Assim, os autores-atores desse estudo estão na voz do educador: professor-entrevistado; respondente do ESI-R e do pesquisador que me reencontrei nesse trabalho. De alguma forma, consegui ultrapassar a visão de um campo de pesquisa segmentado, linear, uniforme, singular e construir um “espaço-tempo” autoral da investigação. Nesse lugar, o “si” (pesquisador) pode encontrar o(s) “eles” (participantes da pesquisa) para compreender o(s) “nós” (problemas) da pesquisa, percorrendo a trajetória metodológica, que envolve os caminhos dessa pesquisa.

Nesse sentido, organizamos⁷ o presente trabalho em três níveis de elementos textuais: (1) geral, que engloba a introdução e a conclusão, (2) estrutural, que compreende as seções destinadas a descrever o desenho dessa pesquisa e cada estudo realizado, e (3) suplementar, que consiste nas seções consagradas à dedicatória, aos agradecimentos, às listas de figuras, tabelas e quadros, ao sumário, às referências e aos anexos. Para o entendimento da estrutura desse trabalho, vamos nos concentrar nos elementos textuais geral e estrutural, abordando cada seção conforme sequência de apresentação nesta tese.

Começamos o trabalho em pauta precisamente com a introdução. Apresentamos um panorama geral do estudo, descrevendo o percurso do pesquisador rumo à investigação dos fundamentos multiparadigmáticos da formação humana. Para isso, destacamos os motivos que levaram à condução desse trabalho; apontamos a problemática, as questões e os objetivos do estudo; indicamos alguns fatos sócio-históricos que ocorreram durante o desenvolvimento da pesquisa e anunciamos a tese e os argumentos que defendemos. É a abertura de um ciclo de conhecimentos, experiências, emoções, sentimentos e, portanto, de formação humana.

⁷ Voltamos a trabalhar na primeira pessoa do plural, uma vez que a partir desse momento passamos a descrever itens da pesquisa, expressando-os em um texto argumentativo de autoria coletiva. Isso envolve uma produção escrita de várias mãos, mentes, conhecimentos e experiências.

A primeira seção denominada de “O desenho da pesquisa: contornos do fio condutor da formação humana” contempla uma visão geral do caminho percorrido nessa pesquisa. Para abordá-lo, discutimos o modelo investigativo do processo de formação humana, explicando a estrutura elaborada para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, mostramos a perspectiva multiparadigmática da investigação da formação humana, estabelecendo três eixos paradigmáticos: (1) Eixo epistêmico-conceitual; (2) Eixo ontológico e (3) Eixo metodológico. Por fim, expomos a tríplice abordagem da pesquisa transpessoal (ANDERSON; BRAUD, 2011) aplicada ao estudo da formação humana.

O capítulo 2 apresenta as contribuições do paradigma transpessoal para a formação humana. Essa sessão foi dividida em duas seções. A primeira, refere-se à abordagem teórica, quando destacamos o paradigma transpessoal, a busca da compreensão multidimensional do ser. Já a segunda seção consiste no trabalho empírico que envolve a percepção dos educadores brasileiros e franceses à luz do paradigma transpessoal.

A seção 4 aborda as contribuições do paradigma da espiritualidade para a formação humana. Para tanto, a seção foi organizada em três partes. A primeira envolve a discussão em torno do paradigma da espiritualidade na perspectiva da integralidade do ser; a segunda parte diz respeito ao trabalho empírico relativo ao processo de adaptação e validação transcultural do ESI-R na França, e, por fim, a análise comparativa dos resultados da validação do ESI-R no Brasil e na França.

A seção 5 diz respeito às contribuições do paradigma da interculturalidade para a formação humana, distribuído em duas seções. A primeira corresponde à discussão teórica que caracteriza o paradigma intercultural como possibilidade de diálogo em torno das múltiplas relações do ser. E a segunda seção aponta para a experiência intercultural TRANSformativa de si, destacando o relato autobiográfico do autor-ator dessa pesquisa e a pesquisa-formação de si frente à experiência intercultural.

A seção 6 retrata a formação humana multidimensional como um processo que se remete ao dom de educar(-se). Para desenvolvermos essa discussão, tomamos dois elementos norteadores: (1) as contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a formação humana e (2) a fenomenologia da formação humana que desdobra um modelo multidimensional.

Fechamos essa tese com “À GUIA DE UMA CONCLUSÃO”. São as considerações finais acerca do estudo, quando podemos retomar as etapas anteriores sob o prisma das experiências construídas e vividas. É momento também de expressar os novos horizontes que

esse estudo aponta. São sugestões de futuros trabalhos, afinal todo ciclo que encerramos, inevitavelmente, indica a abertura de um novo ciclo.

Com o intuito de dar conta deste trabalho, percorremos uma trajetória metodológica, que envolve os caminhos dessa pesquisa.

2 O DESENHO DA PESQUISA: CONTORNOS DO FIO CONDUTOR DO ESTUDO DA FORMAÇÃO HUMANA

A ciência, fenômeno marcante da era moderna, constrói e desconstrói a sua própria construção (Akiko Santos, 2008, p. 79).

Essa seção apresenta o modelo de investigação do processo de formação humana, a perspectiva multiparadigmática do estudo da formação humana e a tríplice abordagem da pesquisa transpessoal da formação humana. Pretendemos com esses tópicos situar o leitor no contexto e nos caminhos dessa pesquisa. Para tanto, tomamos como referência o seguinte argumento:

As teorias podem transformar-se em paradigmas que norteiam as ações humanas num dado momento histórico, porém se defasam quando seus instrumentos conceituais não mais explicam os fenômenos que emergem do desenrolar da vida no planeta. Elas serão sempre históricas, dinâmicas e provisórias (SANTOS, A., 2008 p. 81).

Nesse sentido, o desenho dessa pesquisa contemplando os contornos do fio condutor do estudo da formação humana está apoiado numa visão de múltiplos paradigmas, dimensões, métodos e abordagens históricas, dinâmicas e atemporais. Isso ocorre uma vez que o desenvolvimento e a temporalidade do conhecimento científico perpassam por um processo dialético de construção, desconstrução e reconstrução do saber.

2.1 O modelo de investigação do processo de formação humana

O modelo de investigação do processo de formação humana é a estrutura de pesquisa que elaboramos, inspirados em Creswell (2010), para abordar o objeto desse estudo – a formação humana. Para chegarmos à definição desse modelo, estabelecemos as seguintes premissas:

I- A noção de formação humana adotada nessa pesquisa é um processo de desenvolvimento de competências multidimensionais do ser, ou seja, a construção e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades, atitudes voltados para as dimensões física, emocional, afetiva, social, cultural, intelectual e espiritual do ser.

II- Os termos paradigma, concepção filosófica, modelo teórico, concepção paradigmática e abordagem filosófica são usados como sinônimos nesse trabalho e

compreendem um conjunto de pressupostos, conhecimentos, diretrizes, experiências, valores, crenças que orientam o pesquisador durante o desenvolvimento de uma investigação.

III- Todo paradigma encerra em si uma perspectiva de formação humana, ou seja, existe uma dimensão educacional-formativa em cada concepção paradigmática que pode promover o desenvolvimento de múltiplas competências (física, emocional, afetiva, social, cultural, intelectual, espiritual) dos indivíduos que lhe estão afiliados.

IV- Existem inúmeros paradigmas relacionados aos distintos campos do saber, o que implica, por vezes, perspectivas teóricas opostas, ou complementares ou, ainda, suplementares.

V- Os diferentes paradigmas existentes podem ser organizados (agrupados) em três eixos paradigmáticos: ontológico, epistêmico-conceitual e metodológico. O eixo ontológico reúne as concepções que discutem primordialmente os aspectos científicos da realidade da pesquisa, do pesquisador e do mundo. Já o eixo epistêmico-conceitual envolve os modelos teóricos elaborados com o intuito de explicar os constructos e as suas relações com outros domínios da ciência. Por fim, o eixo metodológico contempla os paradigmas que orientam, primordialmente, o desenvolvimento das pesquisas, constituindo-se como âncoras para os pesquisadores.

VI- Cada eixo paradigmático será ora representado por três paradigmas, que elegemos em função da nossa afinidade com os pressupostos que eles estabelecem.

- a) Eixo ontológico: Paradigmas da complexidade, pós-moderno e transdisciplinar
- b) Eixo metodológico: Paradigmas pós-positivista, construtivista e transformativo
- c) Eixo epistêmico-conceitual: Paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade.

VII- O eixo paradigmático epistêmico-conceitual constitui as categorias-chave dessa tese, cujos elementos-base do estudo são:

- a) Experiências transpessoais – Consistem em um tipo de sensação (física, motora, emocional ou espiritual), de sentimento (agradável ou desagradável) e de conhecimento (formal ou informal) adquirido e/ou construído a partir de um agente interno (como a meditação) ou externo (como a ingestão de substâncias alucinógenas), que pode ocorrer em um período contínuo da vida ou em um determinado e único momento existencial.
- b) Expressões da espiritualidade – Diz respeito às diversas formas e modelos de conceber a espiritualidade. Nessa tese, tais expressões são avaliadas a partir do modelo de MacDonald (2000a), que compreende cinco dimensões: (1) Orientação Cognitiva voltada para a Espiritualidade (COS), que consiste na avaliação das

crenças espirituais, atitudes e percepções relativas às experiências da vida cotidiana; (2) Dimensão Experiencial/Fenomenológica da Espiritualidade (EPD), que diz respeito à investigação de experiências espirituais; (3) Bem Estar Existencial (EWB), que aborda o quanto a espiritualidade pode ser refletida no senso de significado e propósito na vida e a capacidade de lidar com as incertezas da vida; (4) Crenças paranormais (PAR), que destaca as expressões de espiritualidade relacionadas com a possibilidade de fenômenos paranormais; e (5) Religiosidade (REL), um estudo sobre as atitudes, as crenças, os comportamentos e as práticas religiosas.

- c) Relações Interculturais – Referem-se aos diálogos e às articulações ocorridas entre participantes brasileiros e franceses desse estudo, sob o olhar e a experiência intercultural do pesquisador-autor dessa pesquisa.

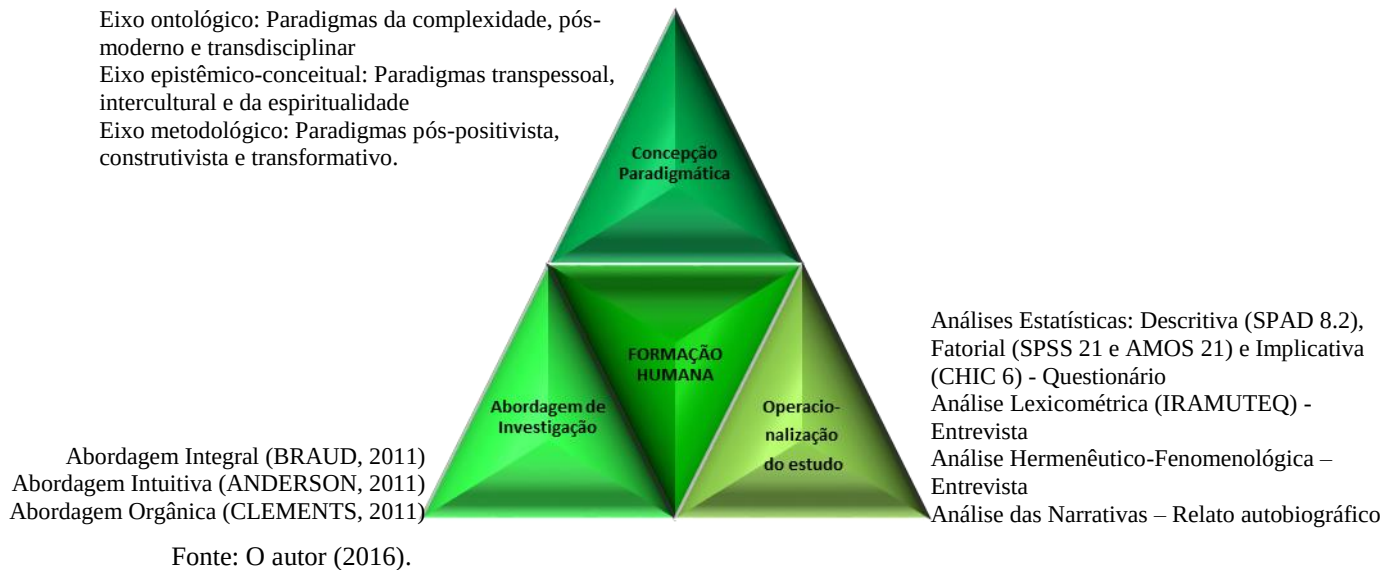
VIII- Os principais autores que utilizamos para a fundamentação desses elementos-base do estudo, apresentados nas próximas seções, não esgotam a complexidade dos constructos e paradigmas envolvidos.

IX- A estratégia de investigação multi-métodos transformativa (CRESWELL, 2010; MERTENS, 2015) adotada nessa tese compreende três estudos interdependentes, concomitantes e integrados em torno do objeto de pesquisa. Falamos da investigação qualitativa do percurso-formativo dos professores brasileiros e franceses de IES; da pesquisa quantitativa face à comparação dos resultados da adaptação e da validação transcultural do inventário ESI-R na França e no Brasil e, por fim, do estudo autobiográfico dos diálogos interculturais proporcionados pela pesquisa-formação de si realizada nesses dois países.

X- Cada estudo está alicerçado em uma concepção multiparadigmática, abordado por meio de um método particular de investigação transpessoal (ANDERSON; BRAUD, 2011) e uma operacionalização da pesquisa (processo de construção, tratamento, análise e discussão dos dados) compatível com o método selecionado.

Desse modo, a estrutura dessa pesquisa possui três vetores: (1) concepção paradigmática, pautada nos eixos ontológico, epistêmico-conceitual e metodológico; (2) abordagem de investigação, a partir dos métodos de pesquisa transpessoal e (3) operacionalização do estudo, contemplando os instrumentos de pesquisa, as ferramentas de investigação e as análises de dados, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Modelo de investigação do processo de Formação Humana



Defendemos que, pela natureza do objeto que investigamos, os paradigmas ontológicos assumidos neste trabalho são a base de sustentação dos demais eixos paradigmáticos, das diversas abordagens investigativas e dos modos de operacionalização do estudo. Pelo nosso entendimento, só podemos estudar as contribuições do transpessoal, da interculturalidade e da espiritualidade para a formação humana se considerarmos que a natureza da realidade e do fenômeno investigado é complexa, transdisciplinar e emergente (pós-moderna), o que exige empregarmos o melhor de cada paradigma científico. Especificamente, quando elegemos as concepções pós-positivista, construtivista e transformativa, reconhecemos suas diferenças epistemológicas que servem, até hoje, de debates entre os seus defensores e opositores. Além disso, consideramos que tais visões isoladas não conseguem dar conta do *modus operandi* de uma pesquisa como essa, que sugere uma perspectiva de multidimensionalidade e integralidade da formação humana.

Para cada concepção epistêmico-conceitual considerada neste estudo, admitimos que todos os paradigmas do eixo metodológico podem estar presentes, apesar de considerarmos um tipo de dominância paradigmática mediante o estilo de abordagem investigativa assumida e o consequente processo de construção e análise de dados. Essa associação que realizamos é apenas uma entre as inúmeras possibilidades que podem ser efetuadas e estabelecemo-la, em decorrência dos elementos-base que elegemos para abordar o objeto dessa pesquisa. Assim, definimos que os paradigmas da espiritualidade, transpessoal e intercultural seriam estudados, predominantemente, à luz das concepções pós-positivista, construtivista e transformativa respectivamente. Isto porque adotamos uma abordagem de investigação como a transpessoal,

sobretudo, empregando os métodos intuitivo (ANDERSON, 2011), integral (BRAUD, 2011) e orgânico (CLEMENTS, 2011).

Concernente às experiências transpessoais, elegemos uma estratégia metodológica fundamentada pelas concepções paradigmáticas desse trabalho, particularmente, a construtivista; e utilizamos a abordagem intuitiva (ANDERSON, 2011) para assegurar a aplicação do método qualitativo sob o prisma hermenêutico-fenomenológico. Como instrumento de pesquisa, adotamos a entrevista semi-dirigida com inspiração fenomenológica e como procedimento de análise, realizamos o estudo lexicométrico (com o auxílio do programa IRAMUTEQ) e a análise fenomenológica, inspirada nos trabalhos de Ferreira (2007), Bicudo (2011) e Ribeiro (2014). Essa estratégia teve como escopo principal investigar o percurso formativo dos professores de IES no Brasil e na França.

Notadamente, com o intuito de investigar as expressões de espiritualidade, definimos uma estratégia metodológica respaldada pela concepção multiparadigmática desse trabalho, em especial, o paradigma pós-positivista. Nesse caso, adotamos a abordagem integral (BRAUD, 2011) com o intuito de empregar o método quantitativo, à luz de uma perspectiva transpessoal. Para a operacionalização desse estudo, escolhemos o inventário ESI-R como nosso instrumento de pesquisa, e as análises estatísticas descritiva, fatorial e implicativa, como nosso processo de avaliação dos dados. Cada análise selecionada remeteu a uma ferramenta de tratamento dos dados específica, isto é, realizamos o estudo estatístico descritivo com o auxílio do SPAD 8.2; a análise fatorial com os recursos do SPSS21 e do AMOS21, e a análise estatística implicativa com a ajuda do programa CHIC 6. Todos esses recursos foram investidos com o propósito de adaptar e validar o ESI-R na França, e em seguida, comparar os resultados dessa validação com os dados obtidos no Brasil.

Em busca de compreender as relações interculturais, trabalhamos com uma estratégia metodológica apoiada com mais intensidade no paradigma transformativo (MERTENS, 2015) e na abordagem orgânica (CLEMENTS, 2011). Essa escolha foi estimulada pela perspectiva da pesquisa-formação de si que adotamos no presente trabalho. Para isso, utilizamos o relato autobiográfico, ou melhor, o testemunho-experiência do autor-ator dessa pesquisa e conduzimos o processo de análise das narrativas-experienciais inspirado no estudo hermenêutico de Coreth (1973), de Anderson (2016) e de Les Lancaster (2016). Esse processo da pesquisa foi conduzido a fim de viabilizar o entendimento da formação humana multidimensional como uma antropologia do espírito, um “dom” de educar(-se).

Uma vez definido o modelo de investigação do processo de formação humana, (conforme ilustrado no quadro 1), a próxima etapa dessa seção é apresentar a perspectiva multiparadigmática da formação humana, discutida no presente trabalho.

Quadro 1 - Estrutura da pesquisa dos fundamentos multiparadigmáticos da Formação Humana

Concepção Paradigmática			Abordagem de Investigação	Operacionalização do Estudo		
Ontológico	Epistêmico-conceitual	Metodológico		Instrumento	Análise	Ferramenta
Complexidade Pós-moderno Transdisciplinar	Espiritualidade	Pós-positivista	Integral (BRAUD, 2011)	Inventário ESI-R	Estatística: - Descritiva - Fatorial - Implicativa	Softwares - SPAD 8.2 - SPSS 21 - AMOS 21 - CHIC 6
	Transpessoal	Construtivista	Intuitiva (ANDERSON 2011)	Entrevista semi-dirigida com inspiração fenomenológica	Lexicométrica Fenomenológica	IRAMUTEQ Ferreira (2007) Bicudo (2011) Ribeiro 2014)
	Intercultural	Transformativo	Orgânica CLEMENTS 2011)	Relato autobiográfico	Narrativas-Testemunho	Coreth (1973) Anderson (2016) Les Lancaster (2016)

Fonte: O autor (2016).

2.2 A perspectiva multiparadigmática do estudo da formação humana

Toda investigação científica está fundamentada em uma rede de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que definem a visão de mundo e da natureza humana do pesquisador (RICHARDSON et al., 1999). Essa estratégia está alinhada com a escolha de um paradigma de pesquisa. Isso porque, segundo Guba e Lincoln (1994), paradigma é um sistema de crenças básicas ou visões de mundo que orientam o investigador, não só para a definição de métodos, mas também nas perspectivas ontológicas e epistemológicas. Já no entendimento de Mertens (2015, p. 8), “Um paradigma é uma maneira de olhar para o mundo. É composto de certos pressupostos filosóficos que orientam e dirigem o pensamento e a ação”⁸.

⁸ A paradigm is a way of looking at the world. It is composed of certain philosophical assumptions that guide and direct thinking and action.

Dessa forma, ao escolher tal concepção de paradigma, admitimos também que objeto, questões e objetivos de pesquisa, assim como os processos de construção, análise e discussão de resultados sejam influenciados pela visão de mundo do pesquisador. Isso corrobora a concepção filosófica de pesquisa, assumida por Creswell (2010, p. 28), quando afirma que corresponde a “[...] uma orientação geral sobre o mundo e a natureza da pesquisa defendidas por um pesquisador”.

No universo científico, mais especificamente nos caminhos metodológicos, a compreensão do vocábulo paradigma ganha um espaço diferenciado com a publicação do livro “A estrutura das revoluções científicas” de Kuhn (2006). A partir dessa obra, podemos pensar efetivamente na ideia de paradigmas como uma pluralidade de visões, modelos e métodos que provocaram uma verdadeira (r)evolução nas ciências, (re)discutindo e/ou (re)significando o *modus operandi* de pesquisar, de fazer ciência (TRÉZ, 2012; MORGAN, 2007).

Nesse contexto, é fundamental a contribuição dos paradigmas para alicerçar a produção do conhecimento. A definição dos pressupostos paradigmáticos ou multiparadigmáticos que norteiam um estudo precede ao processo de investigação científica (SILVA; ROMAN NETO, 2006). Entretanto, como toda pesquisa é interpretativa, cada paradigma positivista, pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico (marxista-emancipatório) e feminista pós-estrutural, exige esforços específicos do pesquisador, incluindo as questões que ele propõe e as interpretações que trazem para tais problemáticas (GUBA; LINCOLN, 1994).

Desse modo, o grande embate configurado, a partir dessa imersão nos fundamentos metodológicos, foi situar a perspectiva paradigmática dessa pesquisa. Apesar de existirem diversas classificações (MERTENS, 2015; CRESWELL, 2010; MORGAN, 2007; GUBA; LINCOLN, 1994; BURREL; MORGAN, 1979), sintetizamos a visão multiparadigmática desse estudo, de forma didática, ancorada sob três eixos: epistemológico, metodológico e ontológico. Essa divisão teve o intuito de (re)agrupar paradigmas que já são consagrados na comunidade científica e que assumimos como norteadores desse trabalho, alocando-os sob as vertentes onto-epistemo-metodológicas da investigação. Isso não quer dizer que um eixo se sobrepõe a outro e nem que os paradigmas alocados em um eixo específico só abordam ou apenas se relacionam com um determinado tipo de vertente da investigação. Partimos do princípio que todo paradigma carrega em si uma base epistemológica, metodológica, ontológica e axiológica (MERTENS, 2015; MORGAN, 2007; GUBA; LINCOLN, 1994), e essa natureza paradigmática está contemplada junto ao critério que adotamos para a classificação desses eixos. Apesar disso, um paradigma pode ser melhor adequado sob o prisma de um pressuposto que de outro. De modo mais enfático, propomos para o desenvolvimento dessa pesquisa uma

visão multiparadigmática alicerçada nesses três eixos porque defendemos que um objeto de estudo como a formação humana multidimensional convoca diferentes possibilidades de investigação que tais eixos, individualmente e conjuntamente interligados, sustentam.

O primeiro eixo, epistêmico-conceitual, compreende os paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade. Eles foram assim classificados, em função do forte apelo metateórico e interventivo para aqueles que lhes aderem, estudam e seguem. O segundo eixo, ontológico, é representado pelos paradigmas da complexidade, pós-modernidade e transdisciplinaridade. Os contornos desse grupo foram delineados com o intuito de integrar elementos que problematizem as teorias, os métodos, a interação entre tais aspectos e o sujeito-observador da pesquisa. Os paradigmas que compõem esse eixo têm uma ampla abrangência e aplicação, levando-os a serem empregados como qualificação de outros construtos, por exemplo, pensamento complexo, discurso pós-moderno, visão transdisciplinar. O último eixo, metodológico, envolve alguns dos pressupostos pós-positivista, construtivista e transformativo. Esse agrupamento foi realizado devido às raízes que alimentam os diferentes instrumentos (escrita de si, entrevistas, questionário), técnicas (análise hermenêutica-fenomenológica, análise lexiométrica, análise estatística) e métodos (quali-quantitativo e transpessoal-integral) adotados nessa pesquisa, caracterizando a estrutura metodológica da formação humana multidimensional.

As premissas que utilizamos para eleger cada um dos grupos paradigmáticos, norteadores desse estudo, estão calcadas nas características teóricas-experienciais dessa pesquisa. Mais particularmente, diz respeito ao momento em que pudemos nos defrontar com a bibliografia ampla e diversificada, e principalmente quando adentramos ao campo e pudemos constatar os discursos de professores e as respostas ao inventário ESI-R no Brasil e na França. Naturalmente, impasses, reflexões e diferentes caminhos surgiram como alternativas para delinear uma pesquisa desse porte. De um lado, existiam as orientações dos autores clássicos dos manuais para elaboração de uma investigação científica (MERTENS, 2015; CRESWELL, 2010; GUBA; LINCOLN, 1994; ECO, 2010). Na outra direção, deparamo-nos com o nosso percurso existencial alicerçado em uma visão de mundo e de homem multidimensional, que não ignora e nem exclui a herança cartesiana-positivista, adquirida e assimilada durante a trajetória de vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, o processo para definição da metodologia utilizada nessa pesquisa, a partir do (re)conhecimento de eixos paradigmáticos, implicou em transitar por diversos autores e teorias para dar a sustentação epistemológica necessária para o que buscávamos desenvolver: um diálogo entre a fenomenologia transpessoal empregada às análises das entrevistas e o pós-

positivismo aplicado ao estudo das expressões de Espiritualidade na validação do ESI-R, uma conversa inviável talvez sob a ótica dos fiéis defensores dessas correntes. No entanto, encontramos pensadores como Feyerabend (1977), que defende o pluralismo metodológico ou “anarquismo epistemológico”, como uma perspectiva metodológica informal para a investigação científica, quando publica sua famosa obra “Contra o Método”.

Uma ciência que insiste em ser a detentora do único método correto e dos únicos resultados aceitáveis é ideologia e deve ser separada do Estado e, especialmente, dos processos de educação. Cabe ensiná-la, mas tão-somente àqueles que decidiram aderir a essa particular superstição. De outra parte, uma ciência que renuncie a essas pretensões totalitárias deixa de ser independente e autônoma e poderia ser ensinada sob diferentes combinações (FEYERABEND, 1977, p. 464).

Para esse referido autor, o pluralismo metodológico é antes de tudo um posicionamento assumido pelo pesquisado frente à investigação. Isso é mais importante, em sua visão, do que a discussão ou crítica relativas ao paradigma positivista. É uma sistemática de trabalho elaborada para estudar o objeto de pesquisa e alcançar os objetivos definidos. Ele parte de sua práxis enquanto pesquisador e das análises das grandes descobertas científicas, que não seguiram os modelos tradicionais defendidos e exigidos pelo rigor racionalista-cartesiano.

Essa concepção do pluralismo metodológico tem sido aplicada com mais intensidade nos estudos voltados para o ensino das ciências (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003; SANTOS; GEABRA, 2012; REGNER, 1996), educação e ciências sociais aplicadas - administração (CARDOSO; ALMEIDA, 2012; CARDOSO; SERRALVO, 2009). Ao mesmo tempo, destacamos o pensamento de Tonet (2004) que entende o pluralismo metodológico como anti-dogmático, relativista, eclético, fundamentado na subjetividade do pesquisador e não na objetividade do método. O pluralismo metodológico “[...] expressa e contribui para fomentar o extravio da razão e por isso deve ser combatido sem tréguas, sem conciliação, sem meias medidas” (TONET, 2004, p. 214). O referido autor propõe o método marxiano como resposta ao pluralismo metodológico, em função da concepção ontológica, crítica e anti-dogmática do método marxiano, fundamentado numa objetividade que lhe assegura dialogar de modo mais profícuo com o objeto de pesquisa e, por consequência, com a ciência dos “moldes” positivista-cartesiano.

No entanto, essa discussão é bem mais extensiva e não é escopo dessa sessão aprofundar tal debate. De certa forma, apresentando o pluralismo metodológico de Feyerabend (1977), temos a intenção de fazer uma provocação às diferentes posições-modelos de ciência, defendidos por seus principais expoentes: Comte (1978), Popper (2004), Kuhn (2006), Lakatos

(1989), Bachelard (1979), Maturana e Varela (2001) para assim evidenciar que não existe um paradigma único de ciência, uma atitude única e padronizada a ser seguida pelos pesquisadores, nem há teórico que consiga dar conta da singularidade e da pluralidade que cada campo de estudo apresenta. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que estejamos assumindo uma posição em defesa de um relativismo absoluto nessa seara. O entendimento do pluralismo metodológico que adotamos no presente trabalho está mais associado ao aspecto da provocação-reflexiva ao uso de um pressuposto único, restrito e circunscrito a uma racionalidade-objetividade imutável do que a adoção de um anarquismo epistemológico.

Nesse contexto, vamos nos apoiar nos trabalhos realizados por Moraes (2003), quando destaca o paradigma emergente educacional; Ferreira (2007), quando utiliza um campo multiparadigmático da investigação qualitativa a partir de um estudo fenomenológico e etnográfico, e Maisonnave e Rocha-Pinto (2007), quando utilizam a abordagem metodológica integrativa em que o método quantitativo é subsídio para a redução fenomenológica. Esses estudos também foram fontes de inspiração para a criação dos nossos eixos paradigmáticos que abordaremos nas próximas seções.

2.2.1 Eixo epistêmico-conceitual paradigmático

Esta seção diz respeito ao agrupamento de paradigmas que têm uma natureza predominante metateórica e epistemológica, destacando os elementos conceituais e compreensíveis da realidade estudada, bem como os aspectos aplicados ao funcionamento e à mudança do campo investigado. Os paradigmas que compõem esse grupo têm um papel predominante para a pesquisa, seja para a construção da base teórica, seja para o entendimento dos resultados.

Nesse trabalho, especificamente, os paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade compõem o eixo epistêmico-conceitual paradigmático. Tais paradigmas surgiram de forma mais sistematizada no final da década de 60 como alternativas, complementos e suplementos a outros modelos racionais-empíricos adotados que buscavam compreender os modos de subjetividade, as relações e os diálogos culturais, bem como as dimensões imanência e transcendência do humano. Nosso olhar, no presente estudo, para esses conhecimentos, tem um foco dirigido para as possíveis contribuições desses aportes para o processo de formação humana. Para tanto, detalhamos em cada estudo, posteriormente, esses paradigmas epistêmico-conceituais, uma vez que, na próxima seção, será descrito o eixo ontológico paradigmático que sustenta essa pesquisa.

2.2.2 Eixo ontológico paradigmático

Esta seção consiste na reunião dos paradigmas que romperam com o *status quo* dos modelos-pensamentos até então adotados de-para se fazer ciência, não só do ponto de vista epistêmico-metodológico, mas sobretudo na perspectiva ontológica, acrescentando uma visão de mundo e de humano fundantes para outro pensar e fazer ciência. Estamos nos referindo a um *modus operandi* particular de investigar que esse eixo (e essa pesquisa) revela(m), ora evidenciando a complexidade do fenômeno, ora destacando o caráter emergente, ora ainda, reforçando a visão transdisciplinar desse processo. Nesse sistema, o ser-pesquisador é construtor e construído ao construir a pesquisa, permitindo assim uma compreensão mais ampliada do objeto e dos resultados obtidos da investigação.

Os paradigmas que constituem esse grupo, de um lado, subsidiam as escolhas dos métodos, técnicas e instrumentos de investigação, permitindo ao pesquisador uma postura de autor-ator do estudo. Do outro lado, esses paradigmas indicam uma engrenagem sofisticada, “complexa, emergente e transdisciplinar”, que aborda diferentes campos de saber, mas que no presente estudo está direcionada para as contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação enquanto formação humana.

Notadamente, esse eixo ontológico paradigmático é composto pelos paradigmas da complexidade, pós-moderno e transdisciplinar. Eles surgem como expressões-vertentes de um paradigma emergente que se opõe ao paradigma dominante reducionista-utilitarista, e aponta para outras dimensões do ser-sujeito-social-espiritual, humano, que faz (e se faz junto a) uma pesquisa conforme será descrito com mais detalhes nas próximas seções.

1.2.2.1 Paradigma da complexidade

Enquanto o paradigma dominante tem como raiz histórica o pensamento racionalista-dedutivo de Descartes, as ideias de Galileu e as experiências-indutivas de Bacon, a gênese do paradigma da complexidade, na visão de Serva (1992), tem início com os estudos realizados por Heinz von Foerster no *Biological Computer Laboratory* da Universidade de Illinois, criado em 1956. Acrescenta ainda que von Foerster conseguiu desenvolver trabalhos correlacionados à temática da complexidade junto à participação de cientistas como Ross Ashby, Warren Mac Culloch, Humberto Maturana, Gordon Pask.

Contudo, é indiscutível que a noção de complexidade, desenvolvida pelo ilustre pesquisador francês contemporâneo Edgar Morin, inaugurou outra forma de conceber e realizar

pesquisas, sendo amplamente debatida na comunidade científica. O conjunto de sua obra, cuja principal é o *“La Méthode”*, elaborada em seis volumes, permite também uma visão crítica ao que foi estabelecido como paradigma por Kuhn. O trabalho de Morin é uma forma-expressão da transdisciplinaridade nos campos da ciência e da filosofia, buscando articular a fenomenologia, a dialética e a teoria de sistemas junto a outros pensadores como Cornelius Castoriadis, René Girard, Ivan Illich (SERVA, 1992).

Os estudos de Morin trazem uma perspectiva inovadora ao debate científico, unindo antigos saberes-pensadores a novas teorias-pesquisadores e isso resulta diretamente na forma como ele compreende um paradigma científico. No seu entendimento,

Para compreender o problema da complexidade é preciso saber primeiro que há um paradigma simplificador. A palavra paradigma é constituída por certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções-chave, princípios-chave. Essa relação e esses princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente a seu império (MORIN, 2005, p. 79).

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos admitir que um paradigma é o resultado da evolução do pensamento-ação sócio-histórico-cultural, individual e coletivo, ligado a um processo civilizacional. Essa abordagem é fundamental para estruturar o pensamento complexo e o próprio paradigma da complexidade.

Morin redefiniu o conceito de paradigma a partir de características básicas do tipo: o paradigma não é passível de falsificação; dispõe dos princípios de autoridade axiomática e de exclusão; cria a evidência auto-ocultando-se; é co-gerador do sentimento de realidade; está recursivamente ligado aos discursos e sistemas gerados, determina uma mentalidade, uma consciência, uma visão de mundo, é o organizador invisível do núcleo visível da teoria, tornando-o invulnerável; não podendo ser atacado, contestado ou vencido diretamente (MORIN, 2005; VIEIRA; BOEIRA, 2006; BOEIRA; KOSLOWSKI, 2009).

Ao mesmo tempo, Morin encerra o prefácio do livro *“Introdução ao pensamento complexo”* afirmando que *“Si a complexidade não é chave do mundo, mas o desafio a enfrentar; o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo”* (2005, p. 13). Percebemos com isso que a complexidade envolve uma perspectiva mais ampla, multidimensional e alinhada com as mudanças e os desafios que a contemporaneidade suscita.

Desse modo, compreendemos que a noção de complexidade defendida por Morin é a chave-mestra para empregarmos aos diferentes estudos e domínios do saber na atualidade. Isso

porque vivemos um momento ímpar na sociedade em que a ciência, a filosofia e a religião, assim como os campos específicos dessas grandes áreas do conhecimento, não conseguem dar conta dos fenômenos existentes e observados nas pesquisas ou no tecido social. Só quando admitimos essa complexidade eminente e emergente, podemos ressignificar o papel-ação de cada um desses segmentos e assim conceber outro lugar de (para) pesquisa, pesquisador, ciência. Trata-se de um outro paradigma: o paradigma da complexidade.

Para Serva (1992, p. 27), “A emergência do paradigma da complexidade é uma tentativa de superar os impasses conceituais, lógicos e epistemológicos que disciplinas como biologia, cibernética, físico-química, teorias da comunicação, dentre outras, criaram [...]”. Mais do que isso, o paradigma emergente da complexidade é uma alternativa de resposta ao paradigma dominante, o paradigma simplificador, disjuntor-reducionista, no entendimento de Morin.

Esse paradigma simplificador, surgido com a ciência moderna, buscava associar o universo a uma máquina determinística perfeita, e dessa forma também compreender o humano como uma máquina. Na visão de Morin e Le Moigne (2000), os pilares do pensamento científico clássico são as noções de “ordem”, da “separatividade” e da “razão”. Essa ideia reducionista sustenta uma visão de dualidade (e simplicidade) que sofreu grande impacto a partir do século XX quando os cientistas foram remetidos a outros conhecimentos, princípios até então desconhecidos. Ilustramos com o paradoxo entre a desordem apontada pelo segundo princípio da termodinâmica – entropia e o princípio de organização atribuído pela lei da evolução de Darwin. Ou ainda, a teoria do big-bang, que defende a origem do universo a partir de uma desintegração organizadora (MORIN, 2005). Tais constatações junto a outras revoluções científicas advindas das teorias quânticas, cosmo-física, sistêmicas e de sistemas, abalaram as certezas do modelo de ciência dominante, simplificador, servindo como fundamento para a estruturação da noção de complexidade.

[...] a complexidade está na raiz das teorias científicas, incluindo as teorias mais simplificadoras. De início, Popper, Holton, Kuhn, Lakatos, Feyerabend estabeleceram de formas diferentes que existem um núcleo não-científico em qualquer teoria científica. Popper enfatizou os “pressupostos metafísicos” e Holton destacou as temáticas ou temas obsessivos que animam as mentes dos grandes cientistas, a começar pelo determinismo universal que é ao mesmo tempo um postulado metafísico e um tema obsessivo. Lakatos apontou que há nos programas de pesquisa um “núcleo duro”, que não se demonstra, e Thomas Kuhn, em “A estrutura das revoluções científicas”, disse que as teorias científicas são organizadas em princípios que não são absolutamente abrangidos pela experiência, que são os paradigmas. (MORIN, 1998, p. 10).

Para organizar o entendimento acerca desse pensamento complexo, Morin (2005) propõe a substituição do paradigma simplificador, unidimensional, disjuntor-reducionista pelo paradigma emergente, multidimensional, da conjunção-distinção. Para isso ele sistematiza tal pensamento a partir das teorias da informação, cibernética e sistema; e das ideias de Von Neumann, Von Foerster e Prigogine sobre a auto-organização. Além disso, elabora três princípios norteadores do pensamento complexo que são o princípio dialógico, o princípio de recursão organizacional e o princípio hologramático.

O princípio dialógico assegura a sobrevivência e perpetuação da espécie e assume a aplicação de duas lógicas contraditórias (ordem-desordem) para a elucidação dos fatos e dos fenômenos. O princípio da recursão organizacional diz respeito ao processo, imerso em um sistema aberto, em que produto e produtor são simultaneamente causa e efeito do que os produz. Em outras palavras, a sociedade ora produzida das interações dos indivíduos produz os indivíduos com uma retroação sobre os mesmos. O princípio hologramático defende que a menor partícula de uma parte contempla todos os itens do todo, ou seja, “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2005, p. 100).

Diante do que representa o pensamento complexo para o meio acadêmico-científico, tornou-se fundamental assumirmos o paradigma da complexidade nesse estudo. A visão de multidimensionalidade da formação humana que defendemos carece de um apoio onto-epistêmico-metodológico como o encontrado no paradigma da complexidade. A visão de mundo, de humano e de pesquisa, complexa, pluridimensional, da conjunção-distinção corrobora a concepção de realidade que consideramos nessa investigação e que alicerça todos os caminhos que escolhemos e percorremos. Como nos indica Morin (2000, p. 38), “*Complexus* significa o que foi tecido junto”, já “(...) a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”. Nesse sentido, destacamos que a multidimensionalidade tem por base “unidades complexas” que se apresentam de modo transversal, interdependente e complementar. Com isso, podemos pensar a efetivação de um processo de formação humana multidimensional, apoiado na visão paradigmática da complexidade. Outros paradigmas, como o da pós-modernidade, que reforça essa premissa, serão descritos na próxima seção.

1.2.2.2 Paradigma pós-moderno

Antes de iniciarmos a discussão sobre as características e bases do paradigma emergente, pós-moderno, é necessário fazermos uma breve contextualização do que seja o pós-modernismo. Para tanto, apoiados nos trabalhos de Wilber (2007) e de Azevedo (1993),

traçamos as linhas gerais que delineiam os contornos acerca do pré-moderno, moderno e pós-moderno. Em seguida, inspirados nos estudos de Rocha et al. (2011), Harvey (2008) e Lyotard (2009), caracterizamos a pós-modernidade. Essas considerações iniciais serão fundamentais para compreendermos a concepção paradigmática pós-moderna que defendemos, baseados nos estudos de Santos, B. (2008) e de Santos e Meneses (2009).

A partir do pensamento de Wilber (2007), podemos ter uma compreensão específica e integral dos períodos pré-modernos, modernos e pós-modernos. Na pré-modernidade tivemos o reconhecimento do Grande Ninho do ser (matéria, corpo, alma e espírito), porém, não existia a distinção dos patamares de valores entre os níveis desse sistema. Entre outras coisas, os conhecimentos-influências das diferentes tradições religiosas, as restritas expressões culturais consideradas e o difícil processo investigativo aplicado fizeram parte do legado dessa fase. No período da modernidade existia a diferenciação das esferas de valor-conhecimento, ou seja, da arte, da ética e da ciência. Essa última assumiu a condição de materialismo científico, declarando “a inexistência do Grande Ninho do Ser” (WILBER, 2007, p. 77). Com a pós-modernidade, surge a promessa de integração do melhor de todos períodos e sabedorias por meio da interação de todos os níveis e todos os quadrantes no Grande Ninho do Ser. Nas palavras do autor, “(...) a integração da arte, da moral e da ciência em cada nível do extraordinário espectro da consciência, do corpo para a mente, da mente para a alma, da alma para o espírito” (WILBER, 2007, p. 89). Essa visão possibilita a compreensão e necessidade de um modelo integral para abordar os diferentes campos do saber e as diferentes esferas de valores imanentes e transcendentais.

Por sua vez, Azevedo (1993) compreende que as características particulares desses períodos pré-moderno, moderno e pós-moderno, ultrapassam os limites isolados sócio-histórico ou mesmo científico. Isso diz respeito, de fato, a um conjunto de elementos que integrados demarcam um momento ímpar da história da humanidade. Mais especificamente, com a pré-modernidade, entre outros aspectos, destacamos o predomínio da relação interpessoal frente à relação homem-objeto, o reconhecimento e a legitimação das tradições religiosas ou míticas como ponto-chave para compreensão do todo integrado; a concepção integral e integrada da formação sociocultural e a consideração da ordem e da hierarquia como fontes básicas para o gerenciamento e cessação dos conflitos. Já na modernidade, o foco central está no indivíduo e em sua subjetividade, temos o surgimento das diversas ciências, múltiplas áreas de estudo, pluridimensões de sentidos, significados e valores, com isso as religiões ou os mitos perdem sua função legitimadora e passam a ocupar o lugar dogmático do saber, e a ordem torna-se uma consequência de negociações e debates desenvolvidos conforme a situação. Por sua vez, a pós-

modernidade vem à tona com as sucessivas crises de sentido, de valores e sócio-político-econômica carregadas do esfacelamento dos ideais e do projeto da modernidade. Por outro lado, é a era do pluralismo, seja ele epistemológico, metodológico, ontológico, e dessa forma, o (re)conhecimento de leis como da incerteza, complementaridade e da sincronicidade, assim como das teorias quântica e de sistemas que desafiam o pensamento racional-mecanicista, ressignificando o lugar do homem e de suas (in)certezas.

O modernismo encontra respaldo na invenção de um homem que tudo pode com o auxílio da razão, da ciência e da liberdade, alimentando-se por concepções universalistas, com destaque para as perspectivas de Copérnico, Darwin e Freud, cada qual inaugurando uma (r)evolução paradigmática, voltada, respectivamente, para o conhecimento acerca do mundo, das espécies e do inconsciente humano. Para isso, há um afastamento ou mesmo uma negação de qualquer influência e explicação relacionada à dimensão-transcendência e a todas as formas-expressões da natureza ou de Deus.

O pós-modernismo tenta romper com essas crenças quase dogmáticas, certezas um tanto inquestionáveis e posições centradas no poder voltado para o homem. Isto porque eventos como o Nazismo e os campos de concentração, o terrorismo e os ataques à intolerância religiosa-sectária, as guerras declaradas e invisíveis geradas pelo narcotráfico, bem como todos os arranjos sócio-políticos-econômicos que flagelam povos e culturas demarcam não só “o desencanto do mundo”, como afirmou Max Weber, mas o desencanto com o humano, que se expressa ora pela relação dialógica “eu-tu”, ora no campo sócio-cultural (nós-eles), e principalmente incorporado na raiz da subjetividade histórica-espiritual, o si. Esse desencantamento, ao nosso ver, é a mola propulsora que levou ao pensamento crítico de autores como Lyotard, Foucault, Derrida, Lacan, Bakhtin, entre outros, inaugurar um novo campo conceitual e porque não dizer existencial.

A noção de pós-modernismo surge como um contraponto ideológico que nega o pensamento iluminista, marcado pela racionalidade-mecanicista, e ao projeto de modernidade calcado no antropocentrismo científico (HARVEY, 2008). Ampliando essa ideia, Lyotard (2009) afirma que o período entre o final do século XX e o início do século XXI contempla movimentos, eventos e condições que foram estudados por grandes pesquisadores numa tentativa de suprimir os ideais modernistas, caracterizando o que efetivamente podemos entender como a era pós-moderna. Em outras palavras, podemos dizer que o pós-modernismo é uma abordagem emergente e pluridimensional, meta-teórica e transdisciplinar, que envolve os diversos campos do saber e da intervenção sócio-cultural das múltiplas realidades construídas, que surge como tentativa de resposta à insatisfação face ao modelo de ciência, de

sociedade e de humanidade caracterizado pela modernidade. Corroborando esses argumentos, Rocha et al. (2011) destacam a visão de Eagleton (1998) quando afirma que

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade: a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do Iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades (EAGLETON, 1998, p. 7).

O presente trabalho defende essa visão de mundo da pós-modernidade, e por isso considera o paradigma emergente, pós-moderno, como um dos pilares de sustentação ontológica dessa tese. Tal concepção paradigmática é apoiada nos trabalhos de Santos, B. (2008) e de Santos e Meneses (2009) que revisitam a história da filosofia das ciências para redefinir o lugar da pesquisa, do pesquisador e das consequências da pesquisa. Desse modo, mais do que definir premissas ou executar passos que cheguem aos resultados esperados, com avaliações dos pressupostos do campo e do processo de investigação, a perspectiva do paradigma emergente consiste em um modo de vida que dá e faz sentido às múltiplas realidades socio-culturais construídas e investigadas.

A base teórica do paradigma emergente, pós-moderno, elaborado por Boaventura Santos, surge há quase 30 anos, precisamente com a publicação da primeira edição da obra “Um Discurso sobre as Ciências” em Portugal em 1987. Esse livro alcançou, de um lado, muito sucesso e, por outro lado, muitas críticas. Hoje, em sua 15ª edição, demonstra que sobreviveu aos ataques dos diferentes opositores-cientistas e que suas principais diretrizes, como a posição epistemológica anti-positivista e a concepção de que o conhecimento científico é socialmente construído, são ainda atuais no debate acadêmico. Tais premissas são originadas da Oração de Sapiência proferida na aula inaugural da Universidade de Coimbra, no ano letivo de 1985/86.

As características predominantes do paradigma emergente, pós-moderno, apontadas por Santos, B. (2008) são que: (1) Todo o conhecimento científico-natural é científico-social; (2) Todo o conhecimento é local e total; (3) Todo o conhecimento é autoconhecimento e (4) Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. O paradigma emergente, na concepção do referido autor, impele uma necessidade de se construir outro(s) modelo(s) de conceber e fazer ciência. Isso consiste em ir além dos processos revelados pelas descobertas científicas da modernidade, uma vez que a sociedade atual está imersa na complexidade de

fenômenos, nas incertezas dos resultados e na multidimensionalidade de fatores e de métodos investigativos. Assim, propõe o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente como uma tentativa de suprir a lacuna epistemológica observada no campo das ciências sociais. Esse novo paradigma científico apresenta uma marca social.

Em uma entrevista concedida a Manuel Tavares para a Revista Lusófona de Educação em 8 de dezembro de 2007, Boaventura Santos discorre sobre temas em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Em resposta à primeira indagação, admite que a expressão “paradigma pós-moderno” não tenha sido muito feliz devido às confusões geradas, motivo pelo qual preferiu abandoná-la. Acrescenta que “(...) o pós-modernismo é hoje uma designação usada para caracterizar uma enorme diversidade de temas, da epistemologia à política, à cultura e à arte e, portanto, confunde mais do que esclarece” (SANTOS; TAVARES, 2007, p. 132). Como evidência, o autor destaca as críticas ao pós-modernismo advindas tanto das correntes ortodoxas do paradigma dominante quanto dos campos marxistas mais conservadores.

Nessa entrevista, o referido pesquisador explica que as mudanças mais significativas nas duas últimas décadas estão relacionadas: (1) ao deslocamento do discurso epistemológico da física para as ciências da vida, sobretudo para a genética; (2) às novas cisões entre paradigmas reducionistas e paradigmas da complexidade e (3) à dificuldade nos campos de estudo atuais em diferenciar as “ciências naturais” e “ciências sociais”, graças a inter e transdisciplinaridade crescentes e (4), ao carácter parcial do conhecimento científico e à necessidade de diálogo-articulação com o conhecimento do senso comum (a ecologia dos saberes). Reforça, em outro momento do encontro, que o pluralismo epistemológico (o qual ele defende) é pertinente a esse modelo paradigmático, sendo diferente do relativismo epistemológico (o qual ele é acusado de praticar). Notadamente, “A ecologia dos saberes não é possível sem pluralismo epistemológico, e seria um exercício inútil no marco do relativismo epistemológico” (SANTOS; TAVARES, 2007, p. 135).

Os pressupostos que norteiam o paradigma pós-moderno podem ser comparados com a emergência do modelo multidimensional de formação humana que defendemos. Isto porque não se trata de uma crítica ontológica, epistemológica ou mesmo metodológica; a perspectiva que esse paradigma aponta é para uma ação-transformação nos campos científico, social e humanitário, que assegure justiça e direitos humanos, luta contra opressão, exploração e exclusão, assim como a (des)colonização dos grupos minoritários, emancipação-libertação dos indivíduos e seus conhecimentos-ideais (SANTOS; MENESES, 2009). Sob tal vertente estão condensados inúmeros anseios e postulados paradigmáticos como abordamos e assumimos nesse estudo, isto é, complexidade, transdisciplinaridade, construtivismo, transformativo,

transpessoal, interculturalidade, e até mesmo a noção de espiritualidade, dialogando com os processos educacionais numa perspectiva multidimensional da formação humana.

1.2.2.3 Paradigma da transdisciplinaridade

A fragmentação da ciência, dividida em ciências exatas, humanas, sociais, da terra etc., tem gerado, por vezes, uma crença do senso comum de que as pesquisas e os conhecimentos de um domínio são mais importantes que o outro. Essa postura encontra apoio em alguns partidários dos paradigmas científicos e é refletido no tipo de reconhecimento que boa parte da sociedade (e das instituições) faz aos profissionais dessas diferentes áreas. O paradigma da transdisciplinaridade surge, então, como uma alternativa para entender e quiçá eliminar essas distorções.

A origem da transdisciplinaridade, de acordo com Mello (1999), remonta ao teorema de Kurt Gödel, quando sugere que a realidade pode ser diferenciada por diversos níveis. No entendimento de Nicolescu (2000, p. 131), esse teorema “[...] afirma que um sistema suficientemente rico de axiomas leva inevitavelmente a resultados indecidíveis ou contraditórios”, traz contribuições significativas para as “teorias modernas do conhecimento”, a ponto de derribar a ilusão de uma teoria completa seja da física, seja das ciências humanas. A proposição de Gödel, validada pela física quântica, possibilitou que a lógica binária, dualista, antagônica-paradoxal fosse ultrapassada, aparecendo outras possibilidades de entendimentos, de definições e de significados dos fatos e dos fenômenos (SANTOS, A., 2008).

De acordo com Litto e Mello (2000), o termo transdisciplinar foi empregado pela primeira vez por Piaget em 1970 quando participou de um colóquio sobre Interdisciplinaridade em Nice. Posteriormente, ele volta a utilizar tal palavra, em 1972 e em 1977. O termo aparece, conforme Nicolescu (2008, p. 11), “para traduzir a necessidade de uma alegre transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino, para ir além da pluri e da interdisciplinaridade”.

Aplicando o sentido etimológico do sufixo “trans” ao termo disciplinas, compreendemos que a palavra transdisciplinaridade diz respeito ao “[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência” (LITTO; MELLO, 2000, p. 151). Nesse sentido, entendemos que a transdisciplinaridade inclui, atravessa e transcende todos os conteúdos-experiências construídos junto a todas as disciplinas, levando em consideração a

impossibilidade de dar conta de tudo que tais disciplinas apresentam e carregam, buscando identificar a unidade de conhecimento e de significado.

Historicamente, seguindo os traçados de Litto e Mello (2000), destacamos três momentos importantes. Primeiro, há pouco mais de 30 anos, quando o paradigma da transdisciplinaridade ganha status formal e internacional. Mais precisamente, em Veneza, em 7 de março de 1986, foi realizado um comunicado ao final do Colóquio “A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento” com a DECLARAÇÃO DE VENEZA. Destacamos o terceiro item dessa declaração, que indica:

Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos ao mesmo tempo a urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências ‘exatas’, as ciências ‘humanas’, a arte e a tradição. Pode-se dizer que este enfoque transdisciplinar está inscrito em nosso próprio cérebro, pela interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia assim nos aproximar mais do real e nos permitir enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época.

Complementando essa descrição histórica, em 1991 tivemos a realização do primeiro congresso internacional organizado pela UNESCO, em Paris, abordando, pela primeira vez, um tema voltado para transdisciplinaridade. Ao final desse congresso, Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI, foi gerado um comunicado apontando a necessidade de se empregar a abordagem transdisciplinar.

Já em 1994, tivemos o primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Nesse evento, o Brasil (Lima de Freitas) e a França (Edgar Morin e Basarab Nicolescu) se juntam enquanto comitê de redação para elaborarem a carta da transdisciplinaridade que contempla catorze artigos e constitui um marco para estruturação do paradigma da transdisciplinaridade

No pensamento de Litto (2000, p. 5), “Quando falamos de transdisciplinaridade estamos colocando em evidência uma visão emergente, que é uma nova atitude perante o saber, um novo modo de ser”. Isso porque assumir uma postura transdisciplinar requer uma abertura à criatividade, ousadia, interação que proporciona a transformação dos conhecimentos e das (in)certezas.

No dizer de Maturana (2000, p. 79),

Uma das boas coisas da transdisciplinaridade é que não podemos ser acusados de pisar onde não devemos pisar quando falamos de coisas que não pertencem à nossa própria disciplina. Assim, estaremos cruzando fronteiras livremente, sem sermos acusados de transgressão, apesar de podermos ser acusados de estar enganados, o que é diferente.

Dessa forma, podemos perceber que o terreno da transdisciplinaridade demanda um tipo de rigor metodológico que se baseia na ética da alteridade, no compromisso com o saber e na visão integral, multidimensional e multirreferencial do mundo e do humano. Mesmo que, em um primeiro momento, a transdisciplinaridade tenha sido apontada como uma perspectiva reducionista e modista, os estudos e as aplicações que vêm sendo desenvolvidos evidenciam sua validade e relevância nos diversos campos do saber. A abordagem transdisciplinar permite maior profundidade no discernimento e na aprendizagem dos temas, imprimindo melhor a organicidade e congruência dos assuntos abordados e das pessoas envolvidas (LITTO, 2000).

A transdisciplinaridade surge como uma evolução natural da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Com o intuito de entender as principais diferenças entre esses termos, recorreremos aos trabalhos de Nicolescu (2008) e Sommerman (2005). De fato, essas “novas” palavras encerram em si estudos que surgem a partir da metade do século XX para dar conta da visão clássica então superada e das interfaces entre as várias disciplinas.

De acordo com Nicolescu (2000, p. 10), “A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Isso quer dizer que as pontes e as articulações realizadas com as diferentes disciplinas em torno do objeto aprofundam e enriquecem o seu conhecimento. Corroborando essa ideia, Sommerman (2005, p. 6) afirma que

A pluridisciplinaridade é o estabelecimento de relações entre disciplinas mais ou menos afins, com transferência de métodos entre elas, com o enriquecimento do objeto pesquisado, podendo levar à criação de novas disciplinas, mas sem a existência de um verdadeiro diálogo entre os saberes ou entre os especialistas, sem modificá-las internamente de maneira profunda.

Nesse sentido, ambos autores convergem para o mesmo entendimento. A visão e a abordagem pluridisciplinar avançam frente à perspectiva disciplinar, em função do enriquecimento do objeto face ao cruzamento de diferentes disciplinas. No entanto, o conhecimento ainda permanece empregado primordialmente à mesma disciplina, sem que haja uma mudança efetiva da mesma.

Ao nosso ver, a pluridisciplinaridade é um elemento que promove uma discussão ampla em torno do objeto estudado. Tal concepção está presente na maioria das pesquisas e dos processos de ensino-aprendizagem, como uma etapa preliminar do que se espera obter de conhecimento e desenvolvimento. Nessa pesquisa, há um viés pluridisciplinar da investigação, envolvendo diferentes olhares para a formação humana, mas que não se reduz ao mesmo. Por

isso, prosseguimos com essa análise para discutir a abordagem interdisciplinar, com o propósito de entender até que ponto esse trabalho possui também um caráter interdisciplinar.

Percebemos que a noção de interdisciplinaridade é polissêmica. Para Nicolescu (2000, p. 11), “Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”, caracterizando assim três níveis de interdisciplinaridade: (1) aplicação, quando a interface dos métodos resulta em um produto, serviço, ação; (2) epistemológico, quando a transferência de métodos produz análises, experiências, conhecimentos; c) geração de novas disciplinas, quando a transferência dos métodos promove a criação de um novo campo do saber. São, portanto, três aspectos importantes que ampliam e propagam o estudo.

Na visão de Sommerman (2005), a interdisciplinaridade implica na transferência de métodos entre disciplinas, na transferência de conceitos no processo de ensino-aprendizagem, na modelização epistemológica para entendimento do objeto e no diálogo com os diferentes tipos de conhecimentos, de sujeito e de realidade. Nesse contexto, o referido autor, baseado em pesquisadores como Gusdorf e Le Moigne, propõe vários tipos de interdisciplinaridade que juntas buscam apreender e organizar a polissemia desse conceito.

A partir do entendimento dessas definições, constatamos que o presente estudo carrega também uma dimensão interdisciplinar, haja vista que realizamos as transferências de métodos de pesquisa com a finalidade da construção de uma metodologia específica para abordar o objeto, promovemos a transferência de conceitos dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a compreensão da formação humana e efetuamos um interlocução com diferentes tipos de estudos (quali-quantitativo), de sujeitos (professores, respondentes de questionário, autor) e de realidade. E quanto à perspectiva transcultural? Até que ponto podemos considerar que esse estudo se apoia efetivamente neste paradigma?

Se levarmos em consideração que “[...] a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade (SANTOS, A., 2008, p. 75), ou ainda que “A transdisciplinaridade exige também uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes” (SANTOS, A., 2008, p. 76), temos fortes inclinações para entender que o presente estudo se fundamenta na visão transdisciplinar. Todavia, tal visão acarreta a superação do desafio de circular entre os diversos campos do saber, problematizando-os e articulando-os, de modo a assegurar a multidimensionalidade e a multirreferencialidade do processo cognitivo.

A transdisciplinaridade revisita a ciência, a educação e a cultura imprimindo um outro modo de construção do saber e do viver em conjunto. Nesse sentido, D'Ambrósio (2009) compreende a transdisciplinaridade como uma postura transcultural de alteridade. Mais do que isso, o referido autor amplia a discussão em torno dessa conduta, propondo “a transdisciplinaridade como resposta necessária à sustentabilidade” (D'AMBRÓSIO, 2011, p. 1). Isso nos leva a reforçar o argumento de que essa abordagem étnico-epistêmica, transcultural, tem caráter ontológico.

Assumimos no presente trabalho, com Nicolescu (2000, p. 13), que “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”. Isso reforça que, apesar de escopos distintos, a pesquisa transdisciplinar possibilita uma ampla faixa dos modos de conhecimentos, uma vez que sustenta como pilares metodológicos os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (NICOLESCU, 2000). Além disso, aponta como alicerces a perspectiva de integralidade e a ideia de causalidade como dimensão multirreferencial (SANTOS, A., 2008). É, portanto, na esfera dessa natureza ontológica do paradigma transdisciplinar que nos embasamos para estudar o processo multidimensional da formação humana.

2.2.3 Eixo metodológico paradigmático

Esta seção apresenta o conjunto de paradigmas que são norteadores desse estudo quanto ao uso de métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa. Trata-se, portanto, de um eixo basilar para o planejamento e a condução da investigação, uma vez que os contornos de um estudo são delineados a partir dos fundamentos e das orientações contempladas nos paradigmas. Nesse contexto, o desenho metodológico - do projeto de tese ao produto final (o relatório da tese) - envolve etapas bem definidas, que podem ser alteradas, ampliadas ou suprimidas em função dos pressupostos epistemo-ontológicos que apoiam a investigação.

Para a composição desse eixo paradigmático, elegemos os paradigmas pós-positivista, construtivista e transformativo. Partimos da premissa de que um fenômeno estudado por meio de uma pesquisa multi-métodos deve adotar de forma harmônica e singular diferentes paradigmas metodológicos. Esta é uma condição *sine qua non* para que a pesquisa seja realizada empregando diversos olhares, perspectivas e posicionamentos, o que vai ao encontro do escopo desse trabalho, quando abordamos construtos complexos, abrangentes e de caráter ontogênico. Isso implica em revisitar os roteiros metodológicos propostos pelos manuais para elaboração de pesquisa científica e criar um percurso particular que possibilite trilhar os caminhos dessa

pesquisa, seja seguindo procedimentos quantitativos, seja assumindo processos qualitativos ou ainda narrativas (auto)biográficas.

A organização desse eixo paradigmático permitiu compreender que a metodologia de uma pesquisa é algo mais que a definição de recursos e procedimentos para realização de um estudo. Um grupo de paradigmas metodológicos diferentes, reunidos, de modo articulado e dialógico, sem que um se sobressaia frente ao outro, é um indicativo do que pode constituir um processo multidimensional de formação humana. Essa, talvez, seja a semente que fez brotar e sedimentar a compreensão dessa tese. Desse modo, nas próximas seções serão descritos os pressupostos dos paradigmas que compreendem esse eixo estruturador da pesquisa.

1.2.3.1 Paradigma pós-positivista

O positivismo, mais do que um paradigma de pesquisa, é uma corrente filosófica que abandona e se distancia do *idealismo racional*, marcando o término da Teoria do Conhecimento e apresentando em substituição a Filosofia da Ciência. Essa corrente filosófica valoriza notadamente o conhecimento produzido cientificamente, e atribui ao domínio da metafísica qualquer epistemologia que seja obtida fora dos procedimentos ditos científicos. Essa ênfase ao método científico deixa o sujeito fora do processo referencial do conhecimento. Há uma espécie de renúncia à pesquisa sobre esse “sujeito conhecedor”, o que impacta diretamente na forma como o conhecimento é pensado, obtido e gerenciado (MARTINS; BICUDO, 2005).

A concepção positivista “[...] Inclui a crença de que o mundo social pode ser estudado da mesma maneira que o mundo natural, que existe um método para estudar o mundo social sem valor, e que as explicações de uma natureza causal podem ser fornecidas”⁹ (MERTENS, 2015, p. 11). Essa visão positivista do mundo e consequentemente da ciência, que constitui o paradigma dominante, recebeu e ainda recebe diversas críticas. Com o intuito de aperfeiçoar o caráter epistêmico desse paradigma, alguns pesquisadores promoveram a atualização do pensamento positivista vigente à época, surgindo assim algumas perspectivas pós-positivistas.

O estudo de Póvoa et al. (2012) sugere a existência de diferentes correntes positivistas sob o mesmo paradigma epistêmico do positivismo. Para defender essa ideia, os referidos autores desenvolveram uma análise de conteúdo, elegendo seis categorias de avaliação: (1) O conceito de teoria válido para cada corrente positivista; (2) O que define um conhecimento

⁹ [...] include the belief that the social world can be studied in the same way as the natural world, that there is a method for studying the social world that is value-free, and that explanations of a causal nature can be provided.

científico em cada corrente positivista?; (3) Qual a lógica do método?; (4) Quais os critérios de demarcação entre ciência e não ciência?; (5) Qual o posicionamento de cada corrente positivista em relação à metafísica?; (6) Como o conhecimento pode evoluir na perspectiva de cada corrente positivista? Dessa avaliação, foram expostas as seguintes considerações:

(1) o positivismo lógico ou empiricismo lógico do Círculo de Viena emergiu com a crítica ao positivismo originário de Comte, herdeiro do Iluminismo do século XVIII. Essa corrente trouxe uma grande contribuição ao pensamento científico com a introdução do uso da lógica na linguagem, influenciada por autores como Wittgenstein e Carnap. Já a crítica realizada, pelo positivismo lógico ao positivo de Comte, foi sobretudo à concepção da metafísica, entendida até então como o “conhecimento em sua juventude”;

(2) O positivismo crítico de Popper apareceu como uma crítica ao positivismo lógico. Popper, em seus trabalhos, defende critérios de demarcação entre ciência e não ciência, propõe o método hipotético-dedutivo como alternativa ao método indutivista, e apresenta uma concepção de conhecimento falível, corrigível e provisório;

(3) O pós-positivismo, marcado pelas ideias de Kuhn, Lakatos e Feyerabend, surgiu por meio de uma visão crítica ao pensamento de Popper. Para Kuhn, as incoerências do positivismo crítico poderiam ser explicadas pela ideia de uma ciência normal e a concepção de paradigma, a partir das revoluções científicas. Já Lakatos procurou aperfeiçoar as idéias de Popper, apresentando a concessão de programas de pesquisa científica, enquanto que Feyerabend defende um pluralismo metodológico com seu “anarquismo epistêmico”, defendendo que método deve escolhido mediante o problema estudado, considerando a complexidade e natureza da investigação.

O resultado do trabalho de Póvoa et al. (2012) demonstra uma tentativa de demarcação entre positivismo e todos os demais posicionamentos críticos a esse paradigma. Ao mesmo tempo, essa classificação reforça a ideia de que na seara científica não encontramos uma visão única, consensual, padronizada e uniforme de qualquer temática, conceito, constructo, talvez porque isso esteja diretamente associado às questões subjetivas e idiossincráticas de quem conduz os estudos. Nas palavras de Kuhn (2007, p. 35 *apud* BARROS, 2010, p. 430), “A história sugere que a estrada para um consenso estável na pesquisa é extraordinariamente árdua”. O fato é que a ciência, enquanto paradigmas, pressupostos onto-epistemo-metodológicos, análises e discussão de resultados, é feita por homens que carregam em si uma singularidade em um contexto, cada vez maior, de pluralidade.

Por isso, nesse estudo, assumimos como Mertens (2015), Creswell (2010), Guba e Lincoln (1994) e Alves-Mazotti (1996) a existência de um paradigma pós-positivista que reúne

todas as críticas ao paradigma positivista, promovendo, assim, um aperfeiçoamento das ideias encontradas no positivismo. Isso não quer dizer que não reconhecemos as especificidades e a relevância dos diferentes autores e críticas pós-positivistas. Admitimos a contribuição significativa desses posicionamentos e visões particulares para o desenvolvimento do pensamento e do método racional-científico, no entanto, para o objeto desse estudo, o entendimento de um paradigma pós-positivista como o agrupamento de todas as contribuições pós-Comte facilita o emprego e o debate dessas ideias.

No debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação, Alves-Mazotti (1996) indica que o pós-positivismo buscou corrigir os desequilíbrios que surgiram com o positivismo, desequilíbrios entre rigor e relevância metodológica, entre precisão e riqueza de métodos, entre sofisticação e aplicação das teorias, entre descoberta e verificação de fatos e dados. Já para Creswell (2010, p. 29), “Os pós-positivistas defendem uma filosofia determinística, na qual as causas provavelmente determinam os efeitos ou os resultados”. É, portanto, uma perspectiva reducionista, pautada em observações e medidas empíricas que visam verificar e atestar a teoria.

As principais diferenças entre o positivismo e o pós-positivismo podem ser analisadas sob as perspectivas ontológica, epistemológica e metodológica conforme apontam Guba e Lincoln (1994). Sob o prisma ontológico, para os positivistas, a visão da realidade tem um caráter absoluto, regido por leis universais. Já para os pós-positivistas há um realismo crítico, e a realidade é caracterizada como única e infinita, regida por leis naturais. Eles admitem ainda que a realidade jamais será totalmente compreendida. No campo epistemológico, os positivistas afirmam que existe uma objetividade-dualística, ou seja, uma neutralidade científica entre o sujeito-pesquisador e o fenômeno-investigado, enquanto que, para os pós-positivistas, essa objetividade é parcial, é uma meta ideal a ser buscada, que nem sempre é alcançada. Eles atribuem à comunidade científica um lugar preponderante para se atingir o reconhecimento da pesquisa. Por fim, considerando a vertente metodológica, os positivistas defendem que as pesquisas, experimentos e manipulações são realizadas sob condições controladas pelos pesquisadores. No pensamento dos pós-positivistas, a triangulação de teorias, métodos e dados é um modo de obter mais rigor na investigação, assegura maior objetividade e aproximação da realidade estudada.

O paradigma pós-positivista atualizou as premissas do positivismo, ampliando o entendimento sobre o contexto da investigação, destacando a concepção de conhecimento, o processo e procedimento da pesquisa, bem como aspectos axiológicos que devem ser considerados durante o estudo. Essa visão do pós-positivismo encontra ressonância nos argumentos de Creswell (2010). O referido autor, embasado nas ideias de Phillips e Burbules

(2000), destaca que os pós-positivistas têm uma compreensão de que o conhecimento é conjectural, ou seja, não atinge uma verdade absoluta; ao mesmo tempo, o conhecimento é obtido através de dados, registros e considerações racionais. Além disso, consideram que desenvolver uma investigação científica implica em um processo de redução de declarações para se chegar a resultados justificados, relevantes e verdadeiros. A objetividade é algo fundamental a ser perseguido na pesquisa, cabendo ao pesquisador o rigor no cumprimento das etapas para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados.

Com o intuito de dar conta do rigor metodológico e dos cuidados necessários para a adaptação e validação transcultural do inventário ESI-R, recorremos aos pressupostos do paradigma pós-positivista. Apesar disso, defendemos que um constructo como espiritualidade e um fenômeno de investigação como a formação humana multidimensional exigem uma perspectiva multiparadigmática para sua melhor avaliação e compreensão. Isso reforçou a necessidade de incluir nesse estudo as orientações de outros paradigmas, como o construtivista, conforme será descrito na próxima seção.

1.2.3.2 Paradigma construtivista

O paradigma construtivista também chamado de paradigma interpretativo ou naturalista é frequentemente associado às pesquisas qualitativas. Creswell (2010) afirma que a gênese desse paradigma se encontra no pensamento de Mannheim e no trabalho de Berger e Luckmann (1967), “The Social Construction of Reality”, e de Guba (1967), “Naturalistic Inquiry”. Já na compreensão de Mertens (2015), embasada nas ideias de Clegg & Slife (2009), a origem do paradigma construtivista remonta à Fenomenologia de Husserl e à Hermenêutica de Dilthey e outros filósofos alemães. Na visão da referida autora, “O paradigma construtivista enfatiza que a pesquisa é um produto dos valores dos pesquisadores e não pode ser independente deles”¹⁰ (MERTENS, 2015, p. 17). Em linhas gerais, podemos dizer que esse paradigma surge como uma tentativa de resposta ao paradigma dominante, clássico, racional, positivista associado às pesquisas quantitativas.

Para Creswell (2010), na concepção construtivista, os indivíduos buscam compreender o mundo, criando significados, negociados social e historicamente, de suas experiências. Nesse sentido, os construtivistas admitem que as suas gêneses de pesquisadores delineiam os

¹⁰ The constructivist paradigm emphasizes that research is a product of the values of researchers and cannot be independent of them.

contornos para suas interpretações e um posicionamento face a pesquisa, que considera a influência de suas experiências subjetivas e sócio-histórico-culturais nas interpretações que realizam. Nesse paradigma, sujeito e objeto estão inter-relacionados e o objetivo é identificar o sentido dos significados atribuídos ao mundo.

As características do paradigma construtivista são diversas, conforme a dimensão analisada e a linha de raciocínio empregada pelos autores. Escolhemos a abordagem de três teóricos (LINCOLN; GUBA, 2000; KOETTING, 1994; LATORRE et al., 1996), inspirados pelo trabalho de Esteban (2010) para ilustrar essa diversidade de perspectivas que ora complementam, ora suplementam as ideias apontadas por cada pesquisador.

Começamos com a visão de Lincoln e Guba (2000). Esses pesquisadores explicam as características do paradigma construtivista a partir de três dimensões. A dimensão ontológica indica que a natureza da realidade é relativista, ou seja, a realidade é construída para um determinado contexto, existindo, nesse caso, múltiplas realidades. Já a dimensão epistemológica do construtivismo envolve duas perspectivas, interatividade e subjetividade, isto é, a inter-relação entre sujeito e objeto, admitindo que o pesquisador e o sujeito criam compreensões, interpretações e conhecimento, além de obter resultados mediados por valores. Por sua vez, a dimensão metodológica diz respeito principalmente às análises hermenêutica e dialética.

No pensamento de Koetting (1994), a finalidade da pesquisa alicerçada no paradigma interpretativo (naturalista) consiste em compreender e interpretar os significados, reforçando que se trata de uma compreensão interativa. Considera também que a natureza da realidade é construída, holística, múltipla e divergente, que a relação sujeito-objeto é influenciada por fatores de natureza subjetiva, e que os argumentos e as hipóteses lançadas são contextualizados em um determinado tempo e local. Isso resulta em explicações particulares e qualitativas voltadas para a diferença, associadas ainda a uma interação de fatores e aos valores que influenciam todas etapas da pesquisa.

Já Latorre et al. (1996) estabelecem nove características para descrever o paradigma interpretativo. A primeira característica, os fundamentos desse paradigma, eles afirmam que estão apoiados sob a fenomenologia e a teoria interpretativa. Assim como Koetting (1994), admitem que a natureza da realidade é construída, holística, múltipla e divergente, acrescentando a perspectiva dinâmica da dimensão ontológica; a finalidade da pesquisa é compreender e interpretar a realidade, os significados; acreditam também na existência de uma inter-relação sujeito-objeto com envolvimento do pesquisador, e que os valores, sendo explícitos, influenciam na pesquisa. Os critérios de qualidade do paradigma interpretativo,

apontados pelos pesquisadores Latorre et al. (1996), são credibilidade, confirmação e transferência, semelhante a Lincoln e Guba (2000). Eles sugerem ainda como técnicas, instrumentos e estratégias, a abordagem qualitativa-descritiva, reforçando o papel protagonista do pesquisador como instrumento de pesquisa, e com isso defendem que o processo de análise de dados deve ser seguido de forma qualitativa, indutiva, analítica e triangulada.

Esses três exemplos justificam o motivo pelo qual adotamos o paradigma construtivista como um dos pilares do eixo metodológico do presente estudo. Mais especificamente, quando buscamos compreender as entrevistas dos professores de IES no Brasil e na França, os elementos abordados pelos autores que defendem esse paradigma foram norteadores de nossas análises, interpretações e porque não dizer construção de conhecimentos-realidades. Esse paradigma não apenas foi (é) apenas um contraponto aos paradigmas positivista e pós-positivista, mas é, acima de tudo, uma arqueologia de saberes, que engloba diferentes abordagens interpretativas, como a fenomenologia, hermenêutica, filosofia da existência, etnometodologia, abordagens (auto)biográficas, entre outras. Daí nossa escolha e posicionamento frente a essa pesquisa, o que não quer dizer que seja suficiente para dar conta do fenômeno que investigamos. Por isso, na próxima seção, será descrito o paradigma transformativo com o intuito de se aproximar da “ideia de completude” da base de sustentação desse eixo paradigmático-metodológico.

1.2.3.3 Paradigma transformativo

Existe um crescimento na última década de trabalhos acadêmico-científicos que adotam a abordagem de métodos mistos de investigação pautada no paradigma transformativo (MERTENS, 2015). Isso é decorrente do trabalho da referida autora, que além de sistematizar a teoria transformadora possibilitou sua aplicação no universo investigativo. Nesse contexto, ela afirma que duas questões têm dominado a discussão em torno do uso dessa abordagem. A primeira diz respeito ao que seja efetivamente um “quadro transformador” e a segunda, refere-se à forma como o pesquisador que emprega essa abordagem pode assegurar um “estudo rigoroso e sofisticado” com a adoção de tais métodos.

Essas indagações também nos acompanharam ao longo do presente estudo. Isto porque a tentativa de resposta a tais perguntas implica em olhar para si, para os participantes da pesquisa e para toda trajetória percorrida e enxergar a agência transformadora da cadeia investigativa. É, portanto, uma resposta que vai além de palavras-conceitos; ela é da ordem

experencial e se traduz nas reflexões construídas e escritas ao longo do trabalho apoiado em um paradigma transformativo.

O paradigma transformativo, segundo Mertens (2015), representa a terceira força paradigmática que surge como uma crítica aos construtivistas e é uma evolução do paradigma emancipatório. Com a perspectiva transformativa, destacam-se a participação ativa dos envolvidos no estudo e a reunião de pesquisadores de diversas abordagens como da teoria crítica, participativa, pesquisa-ação, marxistas, feministas, minorias étnicas e raciais, membros de comunidades indígenas, entre outros. Mesmo sem existir uma uniformidade consensual na literatura acerca do que seja o paradigma transformativo, a referida autora propõe quatro características comuns às diversas abordagens que ele compreende, permitindo com isso uma diferenciação dos paradigmas pós-positivistas e construtivistas.

A primeira característica diz respeito à importância dada à vida e às experiências de pessoas que têm sido marginalizadas, estudando assim os mecanismos que geram a opressão desses grupos, bem como as estratégias de resistência e resiliência dos oprimidos. A segunda está relacionada à análise dos motivos (o porquê) e dos processos e procedimentos (o como) as desigualdades de gênero, raça ou etnia, orientação sexual, deficiência e classe socioeconômica são refletidas na relação de poder assimétrico. Já a terceira consiste em avaliar como os resultados desse tipo de pesquisa, frente às desigualdades, estão ligados às ações políticas e sociais. Por fim, a última característica indica que a teoria transformativa é estrutural, usada para desenvolver a pesquisa e a teoria de programa que compreende um conjunto de crenças relativas ao funcionamento de programas ou o mapeamento das causas dos problemas (MERTENS, 2015).

Essa compreensão dos pilares centrais do paradigma transformativo serviu de base para Marujo e Miguel-Neto (2011) desenvolverem uma pesquisa transformativa e apreciativa em psicologia positiva. Mais especificamente, tais autores, tomando como referência os estudos de Mertens (2015), buscaram expandir, aprofundar e aplicar o paradigma transformativo ao campo da psicologia positiva. Para isso, assumem que o paradigma transformativo tem como escopo promover os direitos humanos, a justiça social e a qualidade de vida dos indivíduos, grupos e sociedades por meio de uma articulação entre a geração e a aplicação do conhecimento, visando assim satisfazer à filosofia e ao exercício investigativo e apreciativo de programas. Defendem e seguem, dentro de uma perspectiva crítica da pesquisa transformativa, as ideias-dimensões ontológicas (pressupostos sobre a natureza da realidade), epistemológicas (pressupostos sobre a natureza do conhecimento e da relação entre o pesquisador e as partes envolvidas), axiológicas

(pressupostos sobre a natureza ética da pesquisa) e metodológicas (pressupostos sobre a natureza sistemática dos métodos de investigação) do paradigma transformativo.

Nesse sentido, a natureza da realidade na visão paradigmática transformativa de Mertens (2015) sofre a influência de diversos fatores, tais como sociais, políticos, culturais, étnicos, econômicos, de gênero, de deficiência que contribuem para a construção de múltiplas realidades, promovendo a distinção do que seja real do não-real, a partir da compreensão e articulação desses fatores e as realidades construídas. Trata-se, portanto, de uma realidade multifacetada, que se reinventa conforme o contexto, cujos contornos que delineiam a natureza do problema implicam em assumir uma condição que extrapola a compreensão de concretude e similitude das pesquisas apoiadas em outros paradigmas.

Essa concepção está diretamente associada ao aspecto ontológico que compreende o objeto de estudo do presente trabalho. Quando defendemos as possíveis contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a formação humana, assumimos uma visão de mundo e de ser que transcende ao domínio do que se mostra como real e não-real, contempla aspectos antro-po-psi-co-socio-cultural e espiritual. Não desconsideramos a realidade concebida por outras perspectivas paradigmáticas, mas ampliamos a lente, extrapolando o campo de visão e de pesquisa.

A dimensão axiológica compreende os estudos que visam ao desenvolvimento de condições que favoreçam a promoção de justiça social, direitos humanos e reciprocidade, ao respeito à alteridade dos diferentes grupos étnico, culturais e minoritários, à luta contra a discriminação, desigualdades de todas as faces e opressão dos indivíduos e grupos, bem como ao incentivo e ao reconhecimento das forças, resiliência e capacidade de superação. De acordo com Mertens (2015), o paradigma transformativo prioriza esse pressuposto axiológico como elemento-norteador das premissas, dos princípios e das tomadas de decisões ao longo da pesquisa. Tal relevância se justifica, uma vez que esse paradigma surge devido à ausência de categorias como direitos humanos e justiça social nas pesquisas realizadas sob a tutela de outras abordagens paradigmáticas.

Desse modo, entendemos que esta tese tem um alinhamento com esse princípio axiológico, uma vez que vislumbramos com essa pesquisa uma melhoria das condições do humano, através de um processo formativo integral que favoreça as múltiplas potencialidades do ser e do mundo. Assim, as lutas contra minorias, desigualdades, racismo, homofobismo e todos os “ismos” ganham vozes, sentidos e ações libertadoras quando falamos e implementamos uma formação humana multidimensional.

Do ponto de vista epistemológico, o paradigma transformativo defende que para conhecermos a realidade precisamos estabelecer uma ligação entre o pesquisador e aos demais envolvidos no estudo, destacando o processo interativo dessa ligação, que envolve confiança e a crença de que o conhecimento está situado social e historicamente. O paradigma transformador aceita diferentes percepções da realidade, do conhecimento e do mundo, também legítimas, e desconsidera o prejuízo provocado pelas más interpretações, desprezando os fatores que privilegiam a versão distorcida da realidade sobre a outra, como a influência do social, político, cultural, econômico, étnico.

Nesse estudo, o aporte teórico que construímos visa mais do que fundamentar questões norteadoras da pesquisa ou promover o diálogo-debate com os resultados obtidos. Quando concebemos um eixo epistêmico-conceitual paradigmático como cerne desse estudo, vislumbramos a possibilidade de (re)conhecer as diferentes realidades que encontramos e articulando teorias e fenômenos investigados, redesenhar os contornos do processo multidimensional de formação humana

A perspectiva metodológica apontada pelo paradigma transformativo inclui os diferentes métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Podemos dizer que são métodos transformativos, dialógicos e mistos que consideram os elementos contextuais, históricos, sócio-culturais e individuais para compreender as múltiplas realidades e fenômenos investigados (MERTENS, 2015).

Essa abordagem multi-métodos da pesquisa, apontada pelo paradigma transformativo, é um traço característico do presente estudo. Comungamos com a Anderson e Braud (2011) quando consideram o aspecto transformativo individual e pessoal.

Estamos sugerindo que, sob certas condições, planejar, conduzir, participar, ou aprender sobre, um projeto de pesquisa pode ser acompanhado pelo aumento da auto-consciência, maior crescimento e desenvolvimento psico-espiritual, e outras mudanças pessoais de grandes consequências para os indivíduos envolvidos. É claro que, tais transformações pessoais não estão dissociadas daquelas de cunho político, social e cultural [...] (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 12).

Dessa forma, imbuído desse espírito de transformação, delineamos os contornos dessa pesquisa sob a égide da abordagem transpessoal organizada por Anderson e Braud (2011). Utilizamos essa estratégia de investigação para abordar a formação humana, conforme será descrita na próxima seção.

2.3 A tríplice abordagem da pesquisa transpessoal da formação humana

Para abordar um objeto de pesquisa, como o adotado no trabalho em pauta, sofisticado, complexo e abrangente, acolhemos, compreendemos e ultrapassamos os diferentes elementos dicotômicos entre os paradigmas dominante (positivismo) e oposicionista-crítico (construtivista-interpretativo), os métodos quantitativo e qualitativo, as análises estatísticas e hermenêutica-fenomenológica para assumirmos uma concepção multiparadigmática (SILVA; ROMAN NETO, 2006; LEWIS; GRIMES, 2005) alicerçada sob os eixos onto-epistêmico-metodológico, com ênfase na pesquisa multimétodos (MERTENS, 2015; CRESWELL, 2010), especificamente, nos métodos de investigação transpessoal (ANDERSON; BRAUD, 2011).

Esse percurso multiparadigmático possibilitou a construção de um pensamento multidimensional, integrado e transdisciplinar que inaugura um caminho próprio e específico de investigação.

Isso, portanto, não se realiza apenas com justaposição de aportes teóricos e nem com soma de procedimentos metodológicos, mas com concepções inovadoras sobre o mundo, sobre o sentido da existência do ser humano e da sociedade e consequentemente com novas formas de conhecimento e da maneira de se compreender a realidade (CARDOSO; SERRALVO, 2009, p. 53).

Assumimos, desse modo, sob a égide dos três eixos paradigmáticos apresentados, uma base meta-teórica do conhecimento transpessoal, intercultural e da espiritualidade, uma concepção da realidade, de mundo e de humano complexa, emergente (pós-moderna) e transdisciplinar, bem como uma pluralidade metodológica que se alimenta de pressupostos pós-positivista, construtivista e transformativo. Reforçamos que essa concepção foi elaborada a partir do estudo comparativo desses paradigmas, buscando o melhor de cada um, face ao processo de “ecologia de saberes” (SANTOS; TAVARES, 2007), e sobretudo pela experiência de pesquisar o fenômeno da formação humana multidimensional, que requer um olhar mais amplo, plural e integrado das diferenças que se somam.

Nesse sentido, para classificar esta pesquisa, usamos o critério estabelecido por Vergara (2000) quanto aos fins e aos meios. Em relação aos fins, esta investigação é do tipo exploratório-descritivo. Exploratório, porque são inexistentes os estudos acadêmicos que tratam de Psicologia Transpessoal, Espiritualidade, Interculturalidade e Formação Humana no Brasil e na França. Descritivo, porque visa descrever, analisar e interpretar fenomenologicamente as experiências relatadas pelos participantes.

Quanto aos meios, esta pesquisa é de campo, transversal e *ex-post facto*. Consiste numa investigação empírica que aborda os fenômenos estudados de modo a assegurar o alcance dos objetivos estabelecidos. Foi feita de uma única vez e representa um determinado momento. Além disso, não tivemos e nem exercemos qualquer controle sobre os fenômenos estudados. Com o intuito de atender essa classificação da pesquisa e abordar o objeto dessa investigação, empregamos a abordagem de pesquisa transpessoal sistematizada por Anderson e Braud (2011).

A adoção de cada método dessa abordagem investigativa transpessoal teve o propósito de estudar uma perspectiva diferente da multidimensionalidade da formação humana. Ratifica-se com isso a ideia de que o presente trabalho está ancorado na estratégia multimétodo, isso porque os objetivos da pesquisa estão sedimentados tanto na perspectiva qualitativa quanto na perspectiva quantitativa. Afinal, como afirma Demo,

[] todo fenômeno quantitativo é dotado também e naturalmente de faces qualitativas e vice-versa. Parto do ponto de vista de que entre quantidade e qualidade não existe dicotomia, pois são faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Métodos quantitativos e qualitativos precisam ser tomados como complementares e como regra (2001, p. 8).

Desse modo, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa com métodos mistos, de cunho transpessoal. De um lado, o método intuitivo, direcionado à estratégia investigativa qualitativa de inspiração hermenêutico-fenomenológica, subsidiou o estudo voltado para as entrevistas efetuadas com os professores de IES no Brasil e na França. Do outro lado, o método integral, aplicado à perspectiva quantitativa de investigação, foi o caminho norteador para a análise comparativa da adaptação e validação transcultural do inventário ESI-R nos referidos países. Soma-se, ainda, o método orgânico, alinhado à pesquisa-formação de si, por meio do testemunho-experiencial intercultural durante a execução desse trabalho na França.

Essa estratégia de investigação transpessoal incita um processo de “transformação de si-mesmo e dos outros em todos os aspectos da prática investigativa e sua aplicação” (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 19). Isso implica dizer que, na pesquisa transpessoal, tanto os participantes, quanto os pesquisadores, e a própria sociedade (público alvo e leitores da pesquisa) são convidados a mudar a sua forma de ser-estar no mundo e/ou sua percepção em relação às categorias estudadas. Trata-se do paradigma da transformação defendido pelos referidos autores que permeia todo o processo da pesquisa, desde a definição da problemática a ser investigada até a utilização do relatório final pelo público em geral.

Os métodos da pesquisa transpessoal, chamados de investigação intuitiva, investigação integral e investigação orgânica surgiram em meados de 1990, com o avanço dos estudos na

área da psicologia transpessoal. O método intuitivo foi concebido por Rosemarie Anderson, a pesquisa integral foi desenvolvida por William Braud e a investigação orgânica foi sistematizada por Jennifer Clements e suas colegas, Dorothy Ettling, Dianne Jenett e Lisa Shields. A organização desses estudos resultou na publicação do livro *Métodos de Pesquisa Transpessoais para as Ciências Sociais* que se tornou referência básica, desde sua publicação, para pesquisadores (orientadores e orientandos) e profissionais (experientes e iniciantes) no campo das ciências humanas. Ao mesmo tempo, como destaca Braud (2011, p. 151), “É importante nunca se tornar escravizado nos métodos de alguém e nunca enfatizar os métodos de alguém mais do que o conteúdo do que se deseja estudar - isto é, sempre exercer a atenção plena e o discernimento e evitar a metodolatria¹¹”. Podemos entender, dessa forma, que os métodos são trilhas orientativas e não trilhos determinísticos, que nos ajudam a percorrer a caminhada investigativa.

Essas três abordagens de pesquisa transpessoal têm elementos comuns: valores, objetivos-fins de transformação das partes envolvidas na pesquisa e ênfase na qualidade evolutiva e orgânica de toda investigação. Os principais aspectos que lhes diferenciam estão relacionados às bases teóricas que lhes apoiam ou o foco do método de investigação. Nesse sentido, a estratégia de pesquisa intuitiva reflete a tradição hermenêutica, enquanto que a orgânica é influenciada pelo pensamento junguiano sobre as funções transcendente e tipológicas (pensamento, sentimento, intuição e sensação). Ambas abordagens enfatizam a perspectiva qualitativa no processo de construção e análise de dados. Já o método investigativo integral reúne, articula e integra as perspectivas quantitativa e qualitativa do planejamento e execução do estudo sob uma concepção de métodos mistos (ANDERSON; BRAUD, 2011). Por isso, consideramos essa tríplice abordagem da pesquisa transpessoal o “pano de fundo” e o ponto de referência para a realização desse trabalho, conforme será descrito nos próximos itens.

2.3.1 A pesquisa transpessoal intuitiva

O método intuitivo desenvolvido por Anderson (2011) tem ampla aplicação na pesquisa qualitativa, de base hermenêutica. Acrescentamos ao presente estudo o caráter fenomenológico da investigação e o estudo lexicométrico para aprofundar o aspecto intuitivo das análises.

¹¹ “It is important never to become enslaved to one's methods, and never to emphasize one's methods more than the content of what one wishes to study - i.e., always exercise mindfulness and discernment and avoid methodolatria”.

Epistemologicamente, a investigação intuitiva é uma busca por novos entendimentos por meio da atenção focada de um pesquisador na sua paixão e compaixão por esta modalidade de pesquisa - ou por si mesmo, pelos outros e pelo mundo. Ao fazer isso, a investigação intuitiva afirma a realidade do mundo como um fluxo em mutação, desafiando, e, conseqüentemente, noções convencionais de uma visão estática de mundo, separada e distinta o conhecedor, o amante (ANDERSON, 2011, p. 39)¹²

Do ponto de vista metodológico, a investigação intuitiva compreende cinco ciclos de interação de interpretação hermenêutica: (1) Esclarecimento da temática da pesquisa; (2) Compreensão preliminar do tema à luz da literatura; (3) Coleta dos dados e preparação do resumo descritivo dos resultados; (4) Transformação e refinamento das lentes interpretativas e (5) Integração dos resultados e da análise crítica da literatura.

O primeiro ciclo consiste em esclarecer os tópicos da pesquisa por meio de um processo criativo, imaginativo e relacionado com a temática do estudo. Pode-se utilizar imagens (fotografias, mandalas, desenhos, esculturas etc.) ou textos (poemas, letras de música, transcrições de entrevistas, relatórios etc.), de modo a estimular uma experiência transformadora (ANDERSON, 2011). No presente estudo, a contemplação das diferentes estações do ano na França foram fontes de inspiração para traçarmos o desenho dessa pesquisa. Isso ocorreu porque chegamos na primavera de 2015 em Lyon, acompanhamos as mudanças das quatro estações e identificamos um ciclo de transformação (vida-morte-renascimento) da natureza, que refletiu no ciclo de transformação da pesquisa, do pesquisado (participantes e objeto de investigação) e do próprio pesquisador (agora, autor-ator do estudo). Isso ganhava “corpo”, de forma artística, criativa e metafórica, cada vez que escutávamos as Quatro Estações de Antonio Vivaldi (em concertos ou na residência universitária), ou ainda, quando nos debruçávamos diante das esculturas de August Rodin (*L’Automne – O Outono*) e de Sinding (*Le Printemps – A primavera*), bem como as pinturas de Pierre Puvis de Chavannes (*L’Automne – O Outono*) e de Claude Monet (*Le Printemps – A primavera*) ao visitar o museu de Beaux Arts na referida cidade.

O segundo ciclo diz respeito à reflexão do pesquisador acerca da temática abordada, articulando-a com a literatura encontrada sobre as categorias-chave do estudo. Isso implica na preparação de uma relação de argumentos preliminares interpretativos baseada na compreensão inicial do tema (ANDERSON, 2011). Desenvolvemos essa etapa com a elaboração do quadro

¹² Epistemologically, intuitive inquiry is a search for new understandings through the focused attention of one researcher's passion and compassion for her - or himself, others, and the world. In so doing, intuitive inquiry affirms a world reality in flux and mutable and, therefore, challenges conventional notions of a static worldview that is separate and distinguishable from the knower, the lover.

teórico do presente trabalho, promovendo assim as primeiras lentes interpretativas da contribuição das experiências transpessoais para o processo de formação humana multidimensional. Tais elementos foram norteadores para a estruturação do guia de entrevista e, ao mesmo tempo, foram aspectos que buscamos “suspender” (colocando entre parêntesis) durante a construção dos dados, inspirados pela concepção fenomenológica.

O terceiro ciclo envolve o processo de construção dos dados, quando devemos reunir, organizar e apresentar as informações levantadas. Para tanto, é necessário identificar as fontes e os critérios para seleção dos dados, coletar (construir) os dados com o auxílio do instrumento de pesquisa mapeado e divulgar o resumo-descritivo dos resultados obtidos. Essa apresentação preliminar-descritiva dos resultados tem o propósito de que os leitores cheguem às suas conclusões antes de se defrontarem com as interpretações do pesquisador (ANDERSON, 2011). No trabalho em pauta, estruturamos esse ciclo com as seções “O processo de construção dos dados: Da seleção dos participantes à transcrição das entrevistas” e com “o depoimento dos entrevistados”. Buscamos, dessa forma, fornecer os subsídios necessários ao leitor para compreender até que ponto o percurso formativo de um professor de IES no Brasil e na França pode facilitar o entendimento do processo de formação humana multidimensional.

O quarto ciclo tem como alvo central a transformação e o refinamento das lentes interpretativas obtidas no segundo ciclo sob o prisma dos dados obtidos e organizados no terceiro ciclo. É um processo de discussão dos resultados, confrontando e ampliando as interpretações efetuadas com engajamento pessoal do pesquisador (ANDERSON, 2011). Realizamos essa etapa quando sistematizamos a percepção dos educadores brasileiros e franceses entrevistados à luz do paradigma transpessoal, notadamente, quando esses aspectos foram desenvolvidos com o estudo lexicométrico das entrevistas e a discussão dos resultados textuais, conforme apresentado em seções específicas da terceira parte desse trabalho.

O último ciclo de interpretação hermenêutica visa à integração dos resultados e da análise crítica da literatura. Nas palavras da autora, “[...] no final do estudo, a pesquisadora retorna à revisão bibliográfica feita antes da coleta de dados e reavalia a literatura teórica e empírica à luz dos seus achados”¹³ (ANDERSON, 2011, p. 80). Isto quer dizer que o pesquisador deve retomar todo o caminho investigativo percorrido e avaliar a relação teoria-campo, estabelecendo os aspectos que os resultados do campo contribuíram para o avanço da teoria abordada, promovendo um debate acerca de suas implicações. Trabalhamos nessa

¹³ “[...] at the end of the study, the researcher returns to the literature review done prior to data collection and reevaluates that theoretical and empirical literature in light of her findings ”

direção, quando elaboramos e apresentamos a seção “A leitura das entrevistas sob o prisma hermenêutico-fenomenológico”, mais intensamente, quando buscamos o compreender do fenômeno. Tal etapa possibilitou a integração da compreensão hermenêutica do fenômeno à luz da literatura existente.

Concordamos com Anderson (2011, p. 25) quando afirma que “Ao longo da investigação intuitiva, compaixão para consigo mesmo e para com os outros é considerada central para a sua compreensão”. Para isso, é fundamental assumirmos a abordagem intuitiva apoiados por uma concepção epistemológica que respalde sua utilização. Nesse estudo, o método intuitivo está ancorado na pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica.

Partimos da premissa que toda pesquisa implica em um processo de redução de dados, no entanto, a investigação qualitativa reintroduz esse processo de forma mais abrangente e procura ser fiel ao autor. Essa abordagem reconhece uma variedade de procedimentos que estão diretamente associados aos paradigmas e às visões de realidade do pesquisador.

Defendemos, como Bogdan e Biklen (1994), que há cinco características da investigação qualitativa - (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento; (2) o estudo é descritivo; (3) os pesquisadores têm mais interesse no processo do que nos resultados ou produtos; (4) os pesquisadores tendem analisar seus dados de modo indutivo e (5) o significado tem papel relevante nessa abordagem. Essas características estão alinhadas com a minha visão de mundo e de pesquisa, encontrando-se presentes no escopo desse trabalho.

A pesquisa qualitativa envolve aspectos muito específicos, ocupando-se de um nível de realidade que não é quantificado. Para Richardson et al. (1999), esse método de investigação pode ser entendido como uma forma de apreender as expressões, os sentidos, os significados e os principais elementos do *corpus* estudado ao invés de utilização de métricas quantitativas para avaliação de tais aspectos.

Nesse contexto, podemos compreender que a pesquisa qualitativa exerce uma influência cada vez maior nas questões educacionais porque

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p. 21).

Essa concepção da pesquisa qualitativa, quando voltada para o campo da educação, envolve elementos de caráter mais descritivos, interpretativos e expressivos da realidade. Isso

possibilita uma compreensão mais profunda do fenômeno observado, permitindo que o pesquisador estabeleça procedimentos mais criativos e específicos para a construção e a análise de dados. Nesse contexto, a fenomenologia pode ser aplicada como uma dessas estratégias mais inovadora, particular e adequada para investigar os fenômenos do campo educacional.

Constatamos que essa abordagem vai além de etapas, procedimentos e roteiros que devem ser seguidos. Ela contempla elementos-chave que fazem sentido expressivo na relação construída entre sujeito-autor-fenômeno ou objeto de pesquisa. Nesse sentido, podemos compreender que o escopo da investigação fenomenológica são os significados dados às experiências obtidas pelos sujeitos-participantes da pesquisa. Tais significados são desvelados por meio das descrições efetuadas pelos próprios sujeitos-participantes da pesquisa (MARTINS; BICUDO, 2005). Corroboramos esse pensamento, a partir de Rezende (1990, p. 32), quando afirma que

O método da fenomenologia é afinal um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural, e em essência atento ao problema do sentido da existência. Todos nós somos aprendizes, em relação a ele, constantemente desafiados a tornarmo-nos mais plenamente sujeitos de nossa própria história, sujeitos de nosso próprio discurso cultural. A fenomenologia provoca-nos, precisamente a fazermos a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, na primeira pessoa, tanto do singular como do plural.

Nessa perspectiva, ao entendermos a fenomenologia como concepção filosófica, estratégia de investigação e método de pesquisa, buscamos empregá-la como fonte inspiradora para a compreensão da questão norteadora desta pesquisa. A visão fenomenológica possibilita admitir que o mundo percebido que se nos desvela continuamente, no âmbito educacional ou distante dele, revela o sentido de todos os sentidos e a base de todas as ideias como um lugar de significações (ROJAS, 2006). Tal escolha implica em riscos, superações e enfretamento de desafios externos e internos.

Efetuar uma pesquisa que assuma a concepção de realidade e de conhecimento fenomenológico e mais do que isso, proceder fenomenologicamente, ou seja, efetuando o próprio movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por ela transportadas, é um grande desafio (BICUDO, 2011, p. 41).

A abordagem qualitativa que adotamos, sob inspiração da pesquisa fenomenológica, envolveu “uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes”

(CRESWELL, 2010, p. 38). Nessa configuração, descrevemos e entendemos o fenômeno observado neste estudo como uma realidade (re)construída a partir da fala dos entrevistados, no tempo-espaço determinado pela linguagem e pela percepção de si face à relação posta com a experiência da entrevista. Completando o escopo dos fundamentos metodológicos seguidos neste trabalho, apresentamos na próxima seção os elementos que nortearam a estratégia investigativa integral.

2.3.2 A estratégia investigativa integral

O método transpessoal de investigação integral elaborado por Braud (2011) tem como escopo a integração das perspectivas quali e quanti no processo de construção e análise de dados. Notadamente, “A investigação integral oferece tanto uma visão abrangente dos métodos de pesquisa psicológica quanto os meios para misturá-los e aplicá-los a um determinado tema de pesquisa” (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 26)¹⁴.

Adotamos esse método de pesquisa integral pela possibilidade de inclusão e integração de aspectos da investigação que, por vezes, são ignorados ou desprezados por outras abordagens. Nesse contexto, o pesquisador integral busca diversas formas de conhecimento e diferentes fontes de informação para assegurar a visão mais abrangente e integral do fenômeno estudado. Optamos por explorar diversas ferramentas.

De acordo com Braud (2011, p. 98)¹⁵, as principais características do método integral de pesquisa transpessoal são:

- O envolvimento total do pesquisador
- A variedade de funções e de benefícios de uma sessão de pesquisa
- A ampla gama de fontes de inspiração do pesquisador
- Os modos alternativos de conhecimento do pesquisador, dos participantes e do público
- A natureza das questões de pesquisa exploradas
- A variedade de formas de coletar, trabalhar e apresentar dados e achados

¹⁴ Integral inquiry provides both a comprehensive overview of psychological research methods and a means to blend these methods and to apply them to a particular research topic.

¹⁵ the involvement of the researcher's whole person
 the variety of functions and benefits of a research session
 the wide range of the researcher's sources of inspiration
 the researcher's, participants', and audience's alternative modes of knowing
 the nature of the research questions explored
 the variety of ways of collecting, working with, and presenting data and findings

No estudo em pauta, assumimos essa estratégia de pesquisa para desenvolver a adaptação e validação transcultural do ESI-R na França, e comparar os resultados dessa validação com os do Brasil. Empregamos predominantemente a abordagem quantitativa, aplicando o questionário como instrumento de coleta de dados e as análises estatística descritiva, fatorial e implicativa para explorar, descrever e compreender os fenômenos investigados.

A pesquisa quantitativa surge a partir das ciências da natureza respaldada filosoficamente no paradigma positivista. Isso implica dizer que o conhecimento advindo dessa abordagem assegura a medição, a manipulação e o controle de variáveis observadas, objetivas e quantificadas em escalas numéricas. O nascimento dessa abordagem remonta a própria história das ciências.

A origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e está presente na linha de pensamento empirista e positivista. O empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, então o trabalho científico deve primar pela purificação do objeto, relegando-se o que não é essencial, para que o pesquisador possa descrever os fatos gerais e reproduzíveis. O positivismo percebe o avanço das sociedades como fenômeno motivado, apenas, pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente, decorrente das ciências naturais (FERREIRA, 2015, p. 115).

Para Richardson et al. (1999), o método de investigação quantitativo pode ser entendido como uma forma de aplicar medições relativas a quantidade, números, para a obtenção e análise das informações, utilizando ferramentas e softwares estatísticos que facilitem a discussão dos resultados. Nesse sentido, uma pesquisa que adota tal metodologia carece de seguir os procedimentos para o controle das variáveis e validação do estudo, o que envolve desde a realização e as classificações de tabelas até os testes de hipóteses e análise fatoriais.

As pesquisas no âmbito educacional empregando a abordagem quantitativa têm sido, cada vez menos, desenvolvidas. Essa é uma das constatações de Gatti (2004), a partir da avaliação dos estudos realizados no campo educacional entre 1970 e 2004, que adotaram a metodologia quantitativa. Para a referida autora, o fato de existir uma baixa produtividade de investigações em educação trabalhando com esse tipo de metodologia quantitativa é histórico, mas na atualidade torna-se um fator crítico que demanda atenção e problematização para evitar o total afastamento das pesquisas dessa forma de aquisição do saber.

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a

construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não têm sido também considerados. De outro lado, dificulta a leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público (GATTI, 2004, p. 14).

Ao mesmo tempo, Falcão e Régnier (2000) apresentam um estudo crítico envolvendo os métodos quantitativos aplicados às pesquisas em ciências humanas, destacando os riscos e benefícios para o pesquisador quando do uso dessa metodologia. Os referidos autores ressaltam que “a quantificação em ciências humanas representa uma ferramenta cultural de apoio ao esforço global de construção de conhecimento neste domínio, ferramenta esta que pode, em contextos específicos, prestar serviços de amplificação da observação de valor inegável” (p. 241). Isso corrobora a importância de compreendermos os procedimentos e as técnicas adotados quando do uso dessa abordagem metodológica, bem como de sua adequação ao objeto de pesquisa.

Para um melhor discernimento desses fundamentos metodológicos, reforçamos os diferentes tipos de análises que desenvolvemos nessa pesquisa. Essa análise envolve a redução dos dados a um tamanho administrável, busca de padrões, desenvolvimento de índices e aplicação de técnicas estatísticas (COOPER; SCHINDLER, 2004). Adotamos, nessa investigação, os estudos estatísticos descritivo, fatorial e implicativo, a fim de explorar, descrever e compreender os dados coletados.

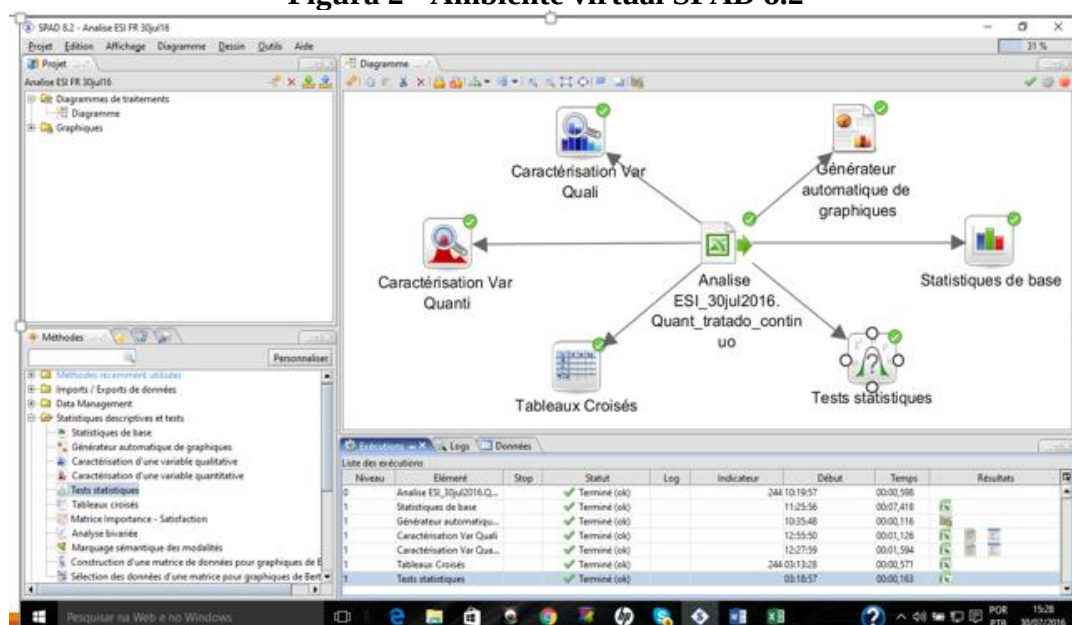
A análise estatística descritiva (AED) simplifica a tarefa de descobrir o máximo sobre os dados, fornecendo uma objetividade e um conjunto de ferramentas de busca de evidências e padrões (COOPER; SCHINDLER, 2004). Nesta pesquisa, a AED foi adotada como procedimento para agrupar os dados coletados em tabelas de frequência; avaliar medidas de tendência central como a média; analisar medidas de dispersão como desvio-padrão e variância, e interpretar gráficos como histogramas. De modo geral, o uso da AED é bastante amplo nos estudos científicos e neste trabalho também será muito empregada. Como exemplo dessa aplicação, destacamos a caracterização da amostra. Isto significa tabular, representar e descrever alguns aspectos como gênero, idade, nível educacional, nacionalidade, estado civil, afinidade religiosa relativos ao respondente.

Os testes de hipóteses têm como objetivo fazer a inferência dos dados coletados, determinando a acuidade de suas hipóteses. Há dois tipos de testes de hipóteses, os paramétricos e os não-paramétricos. Os testes paramétricos são utilizados quando os dados são contínuos e originados de medições de intervalo e de razão. Já os testes não paramétricos são adotados com

dados discretos, nominais e ordinais (COOPER; SCHINDLER, 2004). Nesta pesquisa quantitativa, mesmo não estabelecendo hipóteses formais, desenvolvemos um estudo comparativo de duas culturas e, por isso, empregamos os testes de hipóteses. Dentre os testes existentes, utilizamos o Chi-Square e o two-sample t. Para as questões demográficas do questionário, cujas respostas são dados discretos, adotamos o teste Chi-Square. Esse teste “é uma estatística não-paramétrica, usada freqüentemente para tabulação cruzada ou tabelas de contingência” (COOPER; SCHINDLER, 2004, p. 415). Como ilustração, pode-se verificar a significância entre características do perfil dos respondentes. Um outro teste adotado foi o two-sample Test, usado para avaliar se as médias de dois conjuntos de dados independentes diferem (COOPER; SCHINDLER, 2004). Neste trabalho, um exemplo dessa aplicação pode ser a análise das respostas dos respondentes brasileiros e franceses.

Utilizamos o software SPAD 8.2 para promover a AED e os testes estatísticos. O SPAD (Sistema Portátil para a Análise de Dados) é um sistema que promove uma estratégia de análise pertinente ao estudo exploratório multivariante de bancos de dados. Essa ferramenta realiza o processamento de dados (quantitativos e qualitativos), desenvolvendo estudos estatísticos, permitindo assim a observação da tendência das respostas de nossas pesquisas. O espaço de trabalho com o SPAD, na sua versão 8.2, é ilustrado com a Figura 2 abaixo.

Figura 2 - Ambiente virtual SPAD 8.2



Fonte: O autor (2016).

Diversos são os recursos disponíveis nesse sistema: importação e exportação de dados (de ou para softwares como excel, access, SPSS etc.); gerenciamento de dados (linha, coluna, matriz etc.); análises estatísticas descritivas e testes estatísticos, análise fatorial, classificações

e tipologias, tabelas múltiplas, modelização estatística, algoritmos de “data mining”, séries cronológicas, análise textual, modelos estruturais, análise estatística com interface para o programa R, Industrialização (archivage) e análise de processos.

A análise fatorial é uma técnica estatística multivariada que, a partir da estrutura de dependência existente entre as variáveis de interesse, permite a criação de um conjunto menor de variáveis obtidas como função das variáveis originais. Além disso, é possível saber o quanto cada fator está associado a cada variável e o quanto o conjunto de fatores explica da variabilidade geral dos dados originais (ARTES, 1998). Isto porque a análise fatorial visa descobrir os constructos implícitos que explicam a variância, através da carga fatorial extraída (COOPER; SCHINDLER, 2004). Neste estudo, adotamos a análise fatorial como ferramenta para a validação da adaptação do inventário americano ESI-R à cultura francesa. Para operacionalização desse estudo fatorial, contamos com a ajuda do professor Douglas MacDonald, a quem reforçamos os nossos sinceros agradecimentos. Foram utilizados os softwares SPSS 21 para a análise fatorial exploratória (AFE) e AMOS 21 para a análise fatorial confirmatória (AFC).

A seleção do número de fatores na análise fatorial não é uma tarefa simples. Ao decidir por um número de fatores muito reduzido, as estruturas importantes existentes nos dados podem não ser identificadas. Entretanto, um número elevado pode causar problemas de interpretabilidade dos fatores. Como orientação geral, deve-se adotar um compromisso entre o número de fatores (o menor possível) e a sua interpretabilidade (HAIR et al., 2005). Em situações práticas é comum a comparação de soluções com um número diferente de fatores e a posterior escolha baseada no bom senso do pesquisador (ARTES, 1998). Foi usada a análise de componentes principais para obter as soluções dos fatores. Além disso, foi adotado o método de rotação ortogonal (Varimax) e oblíqua (Promax) que minimiza o número de variáveis que cada agrupamento terá. Este método simplifica a interpretação dos fatores (HAIR et al., 2005). Como critério de validação dos resultados obtidos na análise fatorial, foram realizados os testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett. Estes testes indicam qual é o grau de suscetibilidade ou o ajuste dos dados à análise fatorial, isto é, qual é o nível de confiança que se pode esperar dos dados quando o seu tratamento pelo método multivariado de análise fatorial seja empregado com sucesso (HAIR et al., 2005). Nesta etapa, estabelecemos como fator representativo todo item que apresentasse *eigenvalue* acima de 1,00, e para cada um desses fatores selecionados consideramos o valor da carga fatorial superior a 0,30. Após este processo, avaliamos a medida de confiabilidade interna do instrumento, definida pelo alpha de Cronbach.

Para complementar as análises desse estudo, empregamos o quadro teórico da Análise Estatística Implicativa (ASI) com a utilização do software CHIC (Classification Hiérarchique Implicative et Cohésive). A ASI foi aplicada na perspectiva do conceito de implicação estatística ou mais especificamente sobre o conceito de quase implicação, diferenciando do entendimento de implicação lógica de natureza matemática e lógica. Para a implementação ASI, adotamos como referência os trabalhos desenvolvidos por Gras, Régnier, Marinica e Guillet (2013) e Gras, Régnier e Guillet (2009), bem como utilizamos os estudos de Couturier, Bodin e Gras (2004) e de Valente e Almeida (2015) como referência para o uso do software CHIC.

Nesse sentido, o CHIC foi utilizado neste estudo para melhor caracterização da ASI através dos recursos oferecidos por essa ferramenta. Como afirmam Couturier, Bodin e Gras (2004, p. 1), “O software CHIC tem por funções essenciais extrair de um conjunto de dados, cruzando sujeitos e variáveis (ou atributos), regras de associação entre variáveis, fornecer um índice de qualidade de associação e de representar uma estruturação das variáveis obtida por meio destas regras”. Nesse contexto, foram analisados itens que abordam as variáveis objeto de estudo dessa investigação. Para cada resposta dos participantes, observamos a presença (1) ou ausência (0) de cada variável estudada. Com base nos resultados, criamos uma tabela que possibilitou uma avaliação preliminar dos itens presentes nas amostras. Na sequência, já com os dados dispostos na forma binária, fizemos uso da ferramenta CHIC para tratamento e disponibilização dos elementos-chave que permitiram as análises e discussões dos resultados.

2.3.3 A investigação orgânica experiencial da formação-de-si

Esta abordagem é baseada na construção de narrativas, por vezes relacionadas ao crescimento psico-espiritual, onde a ligação e a experiência pessoal do pesquisador com a temática são um elemento fundamental para o desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, a idiossincrasia do autor da pesquisa faz a diferença no ato de pesquisar. Este método de pesquisa pressupõe que há uma integração e co-existência entre informação, formação e transformação, a partir de fatores como pensamento, sensações, sentimentos e intuição. O pesquisador é, em todo momento, convidado a tomar ciência de todos os sinais, pistas e influências de ordem material, intelectual e espiritual no decorrer da investigação (CLEMENTS, 2011).

A técnica fundamental da investigação orgânica é contar e ouvir histórias. O tópico de um inquérito orgânico cresce a partir da própria história do pesquisador, e o pesquisador escreve sua própria história no início de um estudo. A análise envolve uma apresentação das histórias dos participantes usando suas próprias palavras, tanto quanto possível, uma história de grupo

refletindo os significados compartilhados das histórias coletadas e um relatório das próprias mudanças transformadoras do pesquisador durante o curso do estudo. No núcleo da investigação orgânica está o poder transformador de convidar, ouvir e apresentar histórias entre o pessoal de pesquisa e, eventualmente, os leitores de um relatório de pesquisa » (CLEMENTS, 2011, p. 27).

Essa abordagem é denominada como "investigação orgânica" porque é um “processo vivo” que permite ao pesquisador, pesquisar a dor de pesquisar(se) e assim promove mudanças de caráter individual, subjetivo e objetivo, mas também, de ordem coletiva, social-cultural, numa perspectiva científica, em que os resultados apontam para uma transformação do campo de investigação, envolvendo assim pesquisador e participantes, mente e coração, palavra e sentimento.

O método consiste em um processo de três fases, que gradualmente são desenvolvidas. A primeira etapa é a da preparação a partir da experiência e compreensão das funções definidas por Jung, pensamentos, sensações, sentimentos e intuição. Em seguida, vem a etapa da inspiração, quando o pesquisador visita a dimensão liminar além do ego para mergulhar no oceano de possibilidades de estudo e experiências, para assim debruçar-se na construção dos dados. A última fase, integração, há uma perspectiva transformadora para todos os envolvidos na pesquisa (pesquisador, participantes e leitores-público alvo), com o retorno à perspectiva racional para examinar o significado da experiência e transformar-se a partir dele. O ego deixa de assumir um papel de protetor, defensor e testemunha, e passa a comprometer-se com o processo de integração e transformação de saberes, experiências e sentimentos. Isso reforça o entendimento que as características da pesquisa orgânica - sagrada, pessoal, ctônica, relacionada e transformadora - são cumulativas, não sucessivas, e “ganham vida” pelas histórias dos participantes e do pesquisador (CLEMENTS, 2011).

O desafio desse método de investigação é traduzir para o contexto acadêmico o que é da ordem da experiência pessoal. Nesse sentido, buscamos com o testemunho, relato autobiográfico da experiência intercultural, Brasil-França, mergulhar numa dimensão heurística para dar organicidade ao saber construído. Sim, dar um corpo teórico que se inspira na práxis e se alimenta desta para revisitar e ressignificar o campo da formação humana.

Trata-se de um caminho solitário e incerto, tão próprio à construção de si-mesmo. Refere-se a um discurso singular, embalado por vozes que calam dentro de si-mesmo. É um desbravar de experiências, que narradas, testemunhadas e analisadas perdem o sentido em si-mesmo para ganhar o significado de si-mesmo. É essa construção meta-metodológica que consiste na investigação orgânica. Buscamos inspiração nos trabalhos de Coreth (1973),

Anderson (2016) e Les Lancaster (2016) para tornar concreto o que é de natureza abstrata. Recorremos à hermenêutica como um elemento de apreciação da escrita de si, para, em compreendendo algo da faceta do si-mesmo, poder escrever sobre os nós (pessoas, dores, enlances). Assim, o orgânico, o corpo, a vida falam nas e pelas palavras para dar voz à experiência, à interpretação e à compreensão.

As histórias servem como veículos para nos entregar ao reino liminar onde a transformação é possível, e também formam o recipiente cognitivo para a identidade em mudança do ego enquanto experimenta um novo material liminar. A prioridade dos detalhes de nossas histórias de vida muda à medida que reinterpretamos com base em novas experiências (CLEMENTS, 2011, p. 176-177)¹⁶

Uma investigação orgânica, como a que realizamos, permite contar histórias, histórias que apontam ao espírito¹⁷. Histórias de uma vida, de pessoas, de culturas, de sociedades, de mundo, que ora limitadas a um relato-testemunho, ora estudadas como um campo-de-saber coletivo abrem espaço para cada ser (pesquisador, participante, leitor) a possibilidade de um “encontro transformador”, integrador, integral e que promova um desenvolvimento multidimensional.

¹⁶ Stories serve as vehicles to deliver us to the liminal realm where transformation is possible, and they also form the cognitive container for ego's changing identity as it experiences new liminal material. The priority of the details of our life stories change as we reinterpret them based on new experience.

¹⁷ Aqui, corroboramos o entendimento de Clements (2011, p. 170) quando afirma que “Os termos espírito e espiritual descrevem as influências e fontes além do ego que têm um impacto aparentemente benéfico, muitas vezes acompanhado por sentimentos de temor e um sentido de intenção direta por parte da fonte espiritual. O espírito é assumido além de qualquer definição universal, mas disponível dentro do contexto da personalidade, crenças e experiência particulares do pesquisador e da definição do método de pesquisa”.

3 AS EXPERIÊNCIAS TRANSPessoAIS E O PERCURSO DOS EDUCADORES BRASILEIROS E FRANCESES

Essa seção apresenta o primeiro estudo realizado, na pesquisa de doutorado em pauta, que visa compreender as possíveis contribuições do paradigma transpessoal para a formação humana. Com o intuito de explicitar essa investigação, elaboramos uma estrutura textual que divide a seção em duas seções. A primeira, refere-se à abordagem teórica, quando destacamos o paradigma transpessoal, a busca da compreensão multidimensional do ser, e a segunda seção consiste no trabalho empírico que envolve a percepção dos educadores brasileiros e franceses à luz do paradigma transpessoal.

3.1 O paradigma transpessoal: a busca da compreensão multidimensional do ser

Para abordarmos o paradigma transpessoal, apresentamos a contextualização da psicologia transpessoal, a partir dos conceitos e da genealogia desse constructo; a articulação dos conteúdo e experiências (trans) pessoais, e assim entender a interface entre a educação e a abordagem transpessoal. Isso implica em desenvolvermos os seguintes tópicos:

- 1-Novos “olhares” para antigas concepções do paradigma transpessoal, que consiste em um (re?)encontro de saberes teóricos e experienciais, revisitando o passado-presente desse movimento;
- 2- Contribuições da dimensão espiritual para as experiências transpessoais, que envolve resgatar os elementos fundantes da psicologia transpessoal, a partir da dimensão espiritual e com isso caracterizar as experiências que os indivíduos podem vivenciar quando estão sob estados alterados de consciência, e
- 3-A educação transpessoal como caminho para a formação humana do ser, que destaca as contribuições da transpessoal para os processos educacionais, assegurando um outro modelo de desenvolvimento das competências do humano.

3.1.1 Novos “olhares” para antigas concepções do paradigma transpessoal

Iniciamos nossa trajetória rumo à base conceitual da psicologia transpessoal, tomando como referência o handbook - *A Primer of Transpersonal Psychology*, desenvolvido por Cunningham (2011). Percebemos nesse trabalho o grande esforço do autor para elencar as principais temáticas que envolvem a transpessoalidade com destaque especial para as definições

que foram publicadas na literatura americana entre 1967 a 2003. Nesse contexto, o entendimento do referido autor sobre a psicologia transpessoal está relacionado com o reconhecimento, compreensão e estudo das experiências e comportamentos humanos criativos, capacidades humanas transformadoras associadas a uma ampla faixa de estados normais e incomuns, estruturas, funções e desenvolvimentos de consciência em que a ação da personalidade se expanda para além dos limites usuais da consciência dirigida do ego, da identidade pessoal e até mesmo transcenda as limitações convencionais de espaço e tempo; daí o termo "transpessoal".

Seguindo os argumentos do autor acima citado, uma forma de promover a compreensão de um construto, de modo mais eficaz, é examinar as suas definições. Nesse sentido, destaca o trabalho de Lajoie e Shapiro (1992), que no período de 1968 a 1991 desenvolveram uma análise temática de mais de 200 definições publicadas, identificando os principais temas que se sobressaíram: estados de consciência, maior ou último potencial, além do ego ou self, transcendência e espiritual. Fundamentados nesses cinco grandes temas, os referidos autores chegaram à seguinte definição:

A Psicologia Transpessoal está preocupada com o estudo do maior potencial da humanidade e com o reconhecimento, compreensão e realização da unicidade, dimensão espiritual e transcendência dos estados de consciência (LAJOIE; SHAPIRO, 1992, p. 91).

Nesse período (1968-1991), tais autores defenderam aspectos específicos em suas definições de-sobre a psicologia transpessoal. Por exemplo: Abraham Maslow (1969) faz referência a uma psicologia transhumanística; Anthony Sutich (1969) atribui à quarta força da psicologia; Elmer Verdes e Alyce Verde (1971) aplicam às categorias de valores e sentido último; Edgar Mitchell (1974) remete ao contexto da parapsicologia; Charles Tart (1975) relaciona às tradições espirituais; Roger Walsh e Frances Vaughn (1980) preocupam-se com a expansão do campo de investigação; Fritjof Capra (1982) associa à mudança de paradigma científico, social e cultural; Leonard Zusne e Warren Jones (1982) envolvem a conceitos tradicionais do ocultismo; Richard Mann (1984) delinea o potencial da abordagem; Michael Washburn (1988) caracteriza como uma teoria transpessoal do desenvolvimento humano; Robert Frager (1989) foca nos três domínios de estudo - psicologia do desenvolvimento pessoal, da psicologia da consciência e psicologia espiritual; Ronald Valle (1989) atém-se ao campo de estudos da consciência emergente e da Filosofia Perene de Aldous Huxley.

Nesse contexto, dez anos depois, Shapiro, Lee e Gross realizaram outro estudo das definições publicadas no intervalo entre 1991 a 2001. Foram analisadas cerca de 80

publicações, de diversas fontes da literatura transpessoal, incluindo livros, artigos de revistas, websites, folhetos, boletins informativos, dicionários, enciclopédias, catálogos escolares e documentos na língua inglesa. A análise temática dessas definições revelou que duas categorias eram mais frequentes: (1) Indo além ou transcender o indivíduo, ego, self, o pessoal, personalidade, identidade pessoal; existência mais profunda, verdadeiro, ou autêntico self; e (2) Espiritualidade, psicoespiritual, desenvolvimento psicoespiritual, o espiritual, o espírito. Constataram também outras categorias, menos frequentes, como: estados especiais de consciência; interconectividade/unidade; indo além de outras escolas de psicologia; ênfase em uma abordagem científica; misticismo; faixa completa de consciência; maior potencial; inclusão das psicologias não-ocidentais; meditação; e existência de uma realidade mais ampla (SHAPIRO; LEE; GROSS, 2002).

Nesse intervalo, as principais concepções associadas às definições estudadas remetem ao grau de maturação dos fundamentos, procedimentos e experiências obtidos no campo da transpessoalidade. Por exemplo: Edward Bynum (1992) entende como o estudo dos estados não-ordinários de consciência; Roger Walsh e França Walsh (1993) compreendem como o estudo psicológico das experiências transpessoais e seus correlatos; Ken Wilber (1994) associa à Filosofia Perene e à Grande Cadeia do Ser; Charles Tart (1997) defende a inclusão do estudo do funcionamento psi como tema de domínio da Psicologia Transpessoal; Brant Cortright (1997) relaciona a integração dos aspectos espirituais e psicológicos da psique humana; William Braud (1998) destaca os métodos de investigação para explorar as dimensões transpessoais no contexto da pesquisa científica; Stanislav Grof (2008) remete ao contexto da pesquisa da consciência moderna; Associação Nacional de Psicologia Transpessoal (2001) atém-se a uma perspectiva de sistemas mais abrangentes da natureza humana, visando à promoção de bem-estar; James Fadiman e Robert Frager (2002) fornecem uma descrição contemporânea; Jorge Ferrer (2002) apresenta uma visão participativa da espiritualidade humana, caracterizando uma das primeiras críticas pós-modernas da teoria transpessoal convencional, revelando com isso um caráter mais multidimensional; Richard Tarnas (2002) enfatiza a mudança de paradigma iniciado pelo surgimento do campo transpessoal no final dos anos 60; Departamento de Psicologia Transpessoal da Pós-Graduação de Estudos holísticos no John F. Kennedy University promove uma visão dentro de um contexto holístico; John Davis (2003) assume como interface entre a psicologia e a experiência espiritual.

Nas palavras de Ferreira e Silva (2012, p. 22), “A Psicologia Transpessoal tenta reintroduzir o espiritual como uma categoria fundamental para compreendermos o humano para além do reducionismo biológico dominante no cientificismo”. Nessa perspectiva, “[...] a

Psicologia Transpessoal, outra ciência emergente, pode ser definida como o estudo científico de experiências e comportamentos ao qual foi atribuído um valor superordenado por aqueles que a descrevem” (KRIPPNER, 1991, p. 19). Desse modo, entendemos que a Psicologia Transpessoal é um campo do saber que investiga diferentes níveis de consciência do ser, numa perspectiva de integralidade do homem consigo mesmo, com o outro e com o universo. Em outras palavras, podemos dizer que

A Psicologia Transpessoal é uma ciência que estuda o ser humano em sua totalidade. Aqui o homem e a mulher não são vistos simplesmente como um indivíduo na sociedade, mas as suas relações ecológicas e cósmicas são de grande importância. Desta maneira a Psicologia Transpessoal abrange outros enfoques científicos, tais como, medicina, antropologia, sociologia, física, química, matemática, astronomia e metafísica. Esta “nova” ciência é basicamente intercultural e dessa maneira outras culturas de todos os tempos, com seus vários enfoques para a vida (psicológico, religioso, médico etc.), são estudadas (MATOS, 1990, p. 1).

Nesse contexto, encontramos em Saldanha (2008) a compreensão da psicologia transpessoal como abordagem integrativa, abrangendo um conhecimento emergente em psicologia e educação. Para tanto, a autora inspira-se em teóricos como Pierre Weil, quando destaca a transpessoalidade como: “Um ramo da Psicologia especializada no estudo de consciência, lida mais especificamente com a ‘Experiência Cósmica’ ou estados ditos ‘Superiores’ ou ‘Ampliados’ da consciência” (WEIL, 1999, p. 9).

Nessa linha de pensamento, Tabone (1999, p. 163) destaca que “A Psicologia Transpessoal pode ser entendida como a união da moderna pesquisa científica da consciência com a tradição esotérica ‘viva’ tanto do mundo ocidental como do oriental”. Em relação ao propósito dessa abordagem, a autora afirma, baseada em Pierre Weil (1982), que “A Psicologia Transpessoal tem por finalidade o estudo dos vários estados de consciência que passa o homem, assim como das suas relações com a realidade, com o comportamento e com os valores humanos” (TABONE, 1999, p. 11).

Desse modo, podemos afirmar que outra forma de compreender a Psicologia Transpessoal é voltarmos-nos para o movimento e as disciplinas transpessoais. Isso implica em (re)encontrar as ideias que mobiliza(ra)m os autores e dão sentido a esse campo do saber.

As disciplinas transpessoais têm como escopo abordar e compreender os conteúdos e as experiências transpessoais. Já o movimento transpessoal reúne as várias disciplinas transpessoais com o propósito de dar visibilidade e força aos diferentes campos de atuação da transpessoal (WALSH; VAUGHAN, 1993).

O movimento transpessoal surgido no final da década de 60 marca a história e o rumo da psicologia ocidental. Mais do que isso, esse movimento também influenciou as demais disciplinas do conhecimento com essa abordagem integral, multidimensional e transcendente do ser. Ao mesmo tempo, esse marco conceitual apresenta desafios e impasses. Nas palavras de Datti (1997, p. 9),

O movimento transpessoal traz contudo em sua história de pesquisas e em seu fazer teórico, uma outra dificuldade – tanto para ser freneticamente defendida, quanto para ser veemente repudiado: ele é, inicialmente, um movimento de busca, um estar alerta, um querer aprender.

Essa tentativa de ampliar as abordagens e intervenções na perspectiva transpessoal, que caracteriza o movimento, permite outra expressão-atuação em pesquisa e práxis profissional. Tal compreensão se estende para os grupos, as instituições, as organizações, o meio-ambiente, a sociedade e o cosmos. Nesse contexto, comungamos com Tabone (1999, p. 160), quando afirma que

[...] podemos entender o ‘movimento transpessoal’ como resultado de esforços para ajustar a Psicologia ocidental ao paradigma emergente, contribuindo para a assimilação das novas premissas em seu campo de pensamento.

Percebemos nessas principais definições apresentadas, relativas à psicologia transpessoal, ao movimento e às disciplinas transpessoais, três momentos/aspetos bem característicos, apesar da inserção da dimensão espiritual perpassar a todos. No primeiro momento, de 1968 a 1991, temos um conjunto de definições sobre a psicologia transpessoal voltado para “além da noção de pessoa”; o segundo momento, de 1991 a 2001, encontramos definições que reforçam os estados alterados de consciência e a emergência da 4ª força em psicologia, e o terceiro momento, de 2001 aos dias atuais, identificamos o princípio da transcendência, a visão de transpessoalidade.

Novos “olhares” para essas concepções da psicologia transpessoal possibilitam um (re?)encontro de saberes teóricos e experienciais, e sugerem que, ao longo do tempo, elas podem influenciar o processo de formação humana, já que as compreensões desse construto foram ampliadas nessa evolução conceitual. Conforme Krippner (1991, p. 17), “A palavra ‘transpessoal’ foi usada pela primeira vez na língua inglesa pela escritora esotérica Alice A. Bailey e mais tarde encontrou seu caminho nos escritos do psicólogo Gardner Murph, do psiquiatra Roberto Assagioli e muitos outros”. Para Vich (1988), Taylor (1996) e Friedman e Hartelius (2013), o termo “transpessoal” foi empregado de modo inaugural e formal por

William James em uma conferência efetuada na Universidade de Harvard, em 1905. Desse modo, podemos considerá-lo, no entendimento de Scotton, Chinen e Battista (1996), como o pai da psicologia transpessoal.

Essa expressão “transpessoal” foi muito pertinente ao denominar o novo campo de estudo que surgia. Isto porque tal termo, no sentido literal, significa “além do pessoal”, “além da personalidade”, o que promove uma ampla possibilidade de pesquisas que indicavam a dimensão de transcendência humana ou o “princípio da transcendência”, aqui caracterizado pelo que envolve a natureza psicológica, descrita por Freud, ampliada por Maslow e por Weil (SALDANHA, 2006, 2008). Nessa perspectiva, concordamos com Walsh e Vaughan (1993, p. 18) quando afirmam que “[...] uma das interpretações do termo ‘transpessoal’ é que o transcendente se expressa através (trans) do pessoal”.

A psicologia transpessoal despontou no cenário acadêmico-científico, no final da década de 60, nos Estados Unidos, a partir de um movimento conhecido como a “quarta força” em psicologia, precedida do behaviorismo (1ª força), psicanálise (2ª força) e psicologia humanista (3ª força) (TABONE, 1999; SALDANHA, 2006, 2008; FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016). Nesse contexto, a gênese do movimento transpessoal atravessa as correntes filosóficas e científicas do Ocidente, acenando para uma construção epistêmica do novo paradigma de ciência e de intervenção psicossocial e educacional.

A Psicologia Transpessoal é resultado de um processo cujos primeiros alicerces de sua construção foram assentados por antecessores como Freud, Jung e James. Ela não surgiu simplesmente, mas foi ganhando feições próprias a partir de olhares observadores atentos como Abraham Maslow, Anthony Sutich e outros nomes que existiram, mas que são anônimos (SALDANHA; OLIVEIRA, 2012, p. 68).

Nessa perspectiva, podemos entender que a psicologia transpessoal aparece com um propósito integrador e multidimensional, ampliando o escopo das teorias e abordagens psicológicas vigentes e resgatando a dimensão espiritual para compreender o ser e o mundo, de forma integral. Esse início do movimento transpessoal pode ser melhor compreendido a partir do relato sobre a psicologia transpessoal, apresentado por Grof, na abertura da 16ª Conferência da ITA Palm Springs.

Em 1967, um pequeno grupo de trabalho, que incluía Abraham Maslow, Anthony Sutich, Stanislav Grof, James Fadiman, Miles Vich e Sonya Margulies se encontraram em Menlo Park, Califórnia, com o propósito de criar uma nova psicologia que pudesse honrar o espectro inteiro da experiência humana, incluindo os vários estados incomuns de consciência. Durante essas discussões, Maslow e Sutich aceitaram a sugestão de Grof e deram, à nova

disciplina, o nome de "Psicologia Transpessoal". Esse termo substituiu o nome original "trans-humanístico", dado por eles próprios, ou "estender além da preocupação humana". Posteriormente, logo em seguida, eles fundaram a Association of Transpersonal Psychology (ATP), e lançaram o Journal of Transpersonal Psychology. Vários anos mais tarde, em 1975, Robert Frager fundou o (California) Institute of Transpersonal Psychology, em Palo Alto, que tem permanecido o mais avançado estágio da Educação, pesquisa e terapia transpessoal, por quase três décadas (GROF, 2008, p. 47).

Para o referido autor, essa situação teve muitas mudanças nas primeiras duas décadas da existência da psicologia transpessoal. Isso ocorreu devido à contribuição de outras concepções e achados revolucionários em várias áreas científicas, desafiando e refutando, por vezes, aspectos da ciência tradicional do Ocidente, seus pressupostos e o paradigma clássico newtoniano-cartesiano. Para Grof (2008), os estudos de Albert Einstein, Werner Heisenberg, Erwin Schroedinger ganham "vida" no trabalho de Fritjof Capra, ampliado pelas pesquisas de Fred Alan Wolf, Nick Herbert, Amit Goswami e muitos outros cientistas. Grande também foi a contribuição de David Bohm com o seu conceito de ordem implicada e explicada, bem como sua teoria do holomovimento que ficou popular no universo da transpessoalidade, tal qual o modelo holográfico do cérebro desenvolvido por Karl Pribram. Destacamos ainda para o avanço do campo transpessoal, nas últimas décadas, a teoria da ressonância mórfica e dos campos morfogenéticos de Rupert Sheldrake, a abordagem da cibernética elaborada por Gregory Bateson, as pesquisas no âmbito das estruturas dissipativas, bem como os estudos sobre a ordem fora do caos de Ilya Prigogine, a teoria do caos em si de Gleick, o princípio antrópico em astrofísica de Barrow e Tipler, e muitas outras investigações e descobertas que revolucionaram o século XX, promovendo assim a convergência entre a visão de mundo da física moderna do Ocidente e a da filosofia espiritual oriental.

Nesse contexto, os estudos científicos da consciência foram decisivos para o "nascimento" da Psicologia Transpessoal. Estes estudos possibilitaram uma forma de trabalhar as práticas espirituais, confirmando alguns dos seus benefícios, e permitiram que um novo campo da psicologia surgisse, distinto das abordagens até então existentes, buscando a integração da sabedoria das religiões pré-modernas, das ciências psicológicas modernas e das filosofias construtivas pós-modernas (WULFF, 1991 apud CUNNINGHAM, 2011).

Prosseguimos agora nossa trajetória rumo aos marcos da transpessoalidade no Brasil, tomando como referência os estudos de Ferreira (2007, 2010a, 2010b, 2012) e Ferreira, Silva e Silva (2016). Percebemos nesses trabalhos o grande esforço dos autores para elencar e sistematizar as principais temáticas que envolvem a abordagem transpessoal.

A psicologia transpessoal surge no Brasil na década de 70, período marcado pela ditadura militar, em que as lutas por liberdade, humanização nas instituições e mudanças sócio-econômico-culturais eram esperadas. Nesse contexto, a história da transpessoalidade no Brasil tem início mais preciso em 1978 com as contribuições de Pierre Weil e Leo Matos. O pesquisador Pierre Weil é precursor na sistematização, publicação, práxis e divulgação do enfoque transpessoal; criador de grupos de estudos, centros de formação e da Universidade Holística da Paz; considerado como o “pai” da psicologia transpessoal no Brasil. O outro expoente é Léo Matos que impulsionou a formação de psicoterapeutas transpessoais, ampliando tais estudos com a introdução da sabedoria oriental relativa à psicologia budista tibetana, decorrente dos cursos realizados em parceria com os monges budistas na Índia. Esses dois baluartes da transpessoalidade no Brasil implantam na faculdade de psicologia da UFMG a disciplina de psicologia transpessoal, um marco histórico-acadêmico para o movimento transpessoal brasileiro (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016).

Esse movimento da transpessoalidade no Brasil sofre as influências das pesquisas parapsicológicas conduzidas por Rhine, disseminadas pelos adeptos do catolicismo e do espiritismo. No meio acadêmico, nesse período, a psicanálise começou a ser adotada na grade curricular das universidades de vanguarda. Já no campo filosófico, as ideias de William James no Ocidente e do Budismo Tibetano no Oriente contribuíram para a origem da Psicologia Transpessoal no Brasil (SALDANHA; OLIVEIRA, 2012).

Com o avanço mundial das pesquisas e descobertas relativas ao novo paradigma científico, nos anos 90, a Psicologia Transpessoal no Brasil começou a despontar uma inserção no contexto acadêmico, legitimando seus pressupostos. Com efeito, cresceu o número de eventos científicos, cujo propósito era assegurar o reconhecimento da abordagem transpessoal por meio de uma ampla troca de conhecimentos e experiências, ressignificando o papel e a formação dos profissionais de psicologia e demais áreas, cuja atuação envolvesse uma compreensão transpessoal do “saber-fazer”.

O século XXI inaugura uma nova etapa da Psicologia Transpessoal no Brasil. Há um incremento significativo da produção acadêmica acerca dessa temática, bem como um aumento considerável das estratégias para legitimação, dessa que é a força da psicologia. Nesse contexto, várias “redes transpessoais” foram criadas, visando alinhar as concepções e atuações entre as lideranças nacional e regional, ampliar o conhecimento e promover os diálogos entre agências formadoras, profissionais e Conselhos de Psicologia.

A tese de doutorado de Ferreira (2007), além de indicar a via de acesso da psicologia transpessoal no Brasil (1- Ação individual ou via dos pioneiros, 2- Movimento Popular e

comunidades terapêuticas ou via alternativa e 3- Oficial ou via acadêmica), retrata a relação prática da abordagem transpessoal na educação, enquanto processo de formação do educador, abordando a dimensão espiritual como eixo norteador da visão de mundo e de ser nesse estudo.

Nessa configuração, outros profissionais têm buscado os cursos de formação com o intuito de ampliar seus conhecimentos (inclusive de si mesmo), e com isso colaboram para a divulgação do movimento transpessoal no Brasil. Cada vez mais cresce o arcabouço teórico-prático e a consequente exposição do enfoque transpessoal nos diversos círculos acadêmico-científico, clínico, organizacional, literário e artístico. Constatamos que o percurso histórico-contemporâneo da psicologia transpessoal pode contribuir para ampliar as respostas às necessidades e críticas atuais do debate social, cultural e educacional. No entanto, isso implica em um maior aprofundamento desse estudo, visando uma melhor articulação entre essas perspectivas epistêmicas.

3.1.2 Contribuições da dimensão espiritual para as experiências transpessoais

A psicologia transpessoal surge como uma nova perspectiva epistemológica, ontológica e metodológica, dialogando com as teorias psicológicas vigentes e ampliando a abrangência de atuação e compreensão de mundo e de ser. A inserção da transcendência, do espiritual, do além do ego junto a essa nova visão de mundo e de ser no âmbito da ciência psicológica foi o grande elemento diferenciador e impactante do movimento transpessoal. Isso se deve, ao que Ferreira (2012, p. 17) afirma: “A resistência à introdução da dimensão espiritual no campo acadêmico da psicologia deve-se, em parte, ao ranço adquirido em nossa cultura contra a religião, desde o iluminismo”.

Desse modo, concordamos com Descamps, Alfillé e Nicolescu (1987, p. 7), quando defendem que o “O Transpessoal é tudo o que vai além da pessoa, tudo o que permite ir além da noção de pessoa¹⁸”. Para esses autores, é impossível definir o transpessoal, desconsiderando a história da espiritualidade no Ocidente, assim como não se pode ficar na velha concepção de espiritualidade sem compreender aspectos das dimensões, experiências e visão transpessoal.

Podemos entender que a psicologia transpessoal por reconhecer a complexidade do ser, incluindo a dimensão espiritual em sua forma de abordagem, resume e unifica argumentos teóricos e práticos das ciências ocidentais e das filosofias orientais. Nessa configuração, encontramos fortes argumentos em Wilber (1993, p. 248-249) para reforçar essa ideia.

¹⁸ Le Transpersonal c’est tout ce qui dépasse la personne, tout ce qui permet d’aller au delà de la notion de personne.

Os estudos transpessoais são atualmente os únicos estudos verdadeiramente globais – estudos que perscrutam todo o espectro do crescimento e da aspiração humana. Não tenho dúvidas de que a próxima década testemunhará a ascensão do transpersonalismo como a única área que abarca tudo o que diz respeito aos esforços humanos. E apesar de não acreditar que o mundo esteja vivendo nada parecido com uma “nova era” nem com uma “transformação transpessoal”, efetivamente creio que os estudos transpessoais serão a partir de agora o farol que guiará os homens e as mulheres que vêem o Espírito no mundo e o mundo no Espírito (WILBER, 1993, p. 248-249)

Como paradigma de pesquisa e de desenvolvimento de outros modos de ser e de viver, a Psicologia Transpessoal ultrapassou a visão moderna de mundo e de ser. Isto significa dizer que “Os fenômenos psi e transpessoais no mundo holístico, pós-moderno, podem ser considerados mais amplos, mais elegantes e mais parcimoniosos do que qualquer outra coisa que possa ser imaginada atualmente” (KRIPPNER, 1991, p. 19).

Nessa perspectiva, a psicologia transpessoal pode ser considerada como uma psicologia integral. Para Wilber (2007), uma psicologia integral deveria envolver o Grande Ninho da pré-modernidade (corpo, mente, alma e espírito), a diferenciação das esferas de valor na modernidade e a integração dessa diferenciação, por meio de todos os níveis e quadrantes, com o Grande Ninho na pós-modernidade. Entendemos, nesse caso, uma concepção multidimensional do ser, contemplando a dimensão espiritual.

Uma abordagem integral da espiritualidade, na visão de Wilber (2006), revela o papel novo da religião e os estágios de desenvolvimento da espiritualidade. Nesse sentido, “o novo ser humano é integrado, e assim o é a espiritualidade” (WILBER, 2006, p. 11). Com o Pluralismo Metodológico Integral, o referido autor envolve pelo menos oito metodologias, injunções ou paradigmas para obter conhecimentos ou experiências reproduzíveis. Esse esquema “pode reconstruir as verdades relevantes das tradições contemplativas, mas sem os sistemas metafísicos que não sobreviveram às críticas modernista e pós-modernista; elementos que de qualquer maneira, como fica claro, são desnecessários para elas” (WILBER, 2006, p. 72).

Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2010a), quando afirma que Wilber (2006, 2007) e Röhr (2010) entendem que as multidimensões estabelecidas em seus respectivos esquemas não são estágios lineares e monolíticos que se sucedem hierarquicamente. Podemos ir mais além, para defender a ideia de visões e concepções de espiritualidade(s). Isso porque “a espiritualidade não é um compartimento, nem algo que esteja separado de nós mesmos. Nós estamos nela e ver isso só depende do modo como nós mesmos resolvemos viver. [...] A

experiência da espiritualidade nos convida a cuidar de todas as dimensões do nosso ser” (POLICARPO JÚNIOR, 2010, p. 82-84).

Com esse debate instalado, ganhamos mais espaço para investigar as possíveis contribuições da dimensão espiritual para a psicologia transpessoal e, nesse sentido, encontrarmos diferentes compreensões para uma visão integral do ser. Com essa abordagem, a partir de esquemas integrais e multidimensionais, somos convocados diante do cenário da pós-modernidade a incluir a dimensão espiritual sob outros ângulos, na tentativa de aumentar e diversificar a percepção dos fenômenos humanos. Nesse contexto, as pesquisas no campo da psicologia transpessoal contribuem para uma ampliação das experiências e visão transpessoal como possibilidade de desenvolvimento humano. A inclusão da dimensão espiritual nessa abordagem pode, em última instância, ser um fator de promoção de uma educação como processo de formação humana integral do ser.

O movimento transpessoal reforça a necessidade da contínua investigação científica desse constructo, visando compreender as experiências transpessoais e ampliar a visão transpessoal. Mas afinal, o que são experiências transpessoais? Como elas podem ser caracterizadas? Quais as suas principais diferenças frente às experiências e à visão transpessoal? Até que ponto tais experiências possibilitam a ampliação da visão de mundo e de ser integral?

Para Walsh e Vaughan (1993, p. 17), “As experiências transpessoais podem definir-se como aquelas em que o senso de identidade ou de eu ultrapassa (trans+passar=ir além), o individual e o pessoal a fim de abarcar aspectos mais amplos da humanidade, da vida, da psique e do cosmo”. Já no entendimento de Grof (1993, p. 109), “As experiências transpessoais são explicadas em termos de paradigmas gastos e amplamente aceitos. Na maioria dos casos, essas experiências são reduzidas a fenômenos psicodinâmicos biograficamente determinados”.

Corroborando essa configuração acima, entendemos que as experiências transpessoais são significativas tanto do ponto de vista subjetivo quanto na perspectiva transcultural, pois favorecem a compreensão de aspectos psicológicos, culturais, religiosos, artísticos, filosóficos e individuais, articulando tais aspectos dentro de uma concepção histórica e transpessoal. Essa compreensão encontra eco nas palavras de Walsh e Vaughan (1993, p. 22) quando afirmam que

As experiências transpessoais se apontam na direção de miríades de possibilidades humanas. Elas dão a entender que certas emoções, motivações, capacidades cognitivas e estados de consciência podem ser cultivados e depurados a um grau muito além da norma. [...] As experiências transpessoais se dão em estados alterados de consciência, e o estudo de ambos deixou bem claro o quanto subestimamos a plasticidade da consciência humana e sua gama de estados potenciais [...] Quase sempre, as pessoas que passam por experiências transpessoais profundas adotam uma visão mais ampla do cosmo

e da natureza humana. Elas descobrem um universo interior tão vasto e insondável quanto o exterior, além de esferas de experiências inacessíveis aos instrumentos físicos: as esferas da mente e da consciência.

Nas palavras de Grof (2008, p. 49), “O cuidadoso estudo sistemático das experiências transpessoais mostra que elas são ontologicamente reais e contêm informações sobre importantes dimensões da existência ordinariamente ocultas, que podem ser consensualmente validadas”. Nesse cenário, o que fundamenta essas experiências, o movimento e as definições relacionadas à psicologia transpessoal é a visão transpessoal.

No entendimento de Walsh e Vaughan (1993, p. 9),

De acordo com a visão transpessoal, o universo físico e todas as suas leis representam apenas uma realidade de um número indeterminável de realidades possíveis, cujas características somente poderemos apreender com a evolução de nossa consciência.

A visão transpessoal expressa o “vir-a-ser” da transpessoalidade. Isso porque anuncia outro paradigma de mundo e de ser, mapeando elementos das dimensões físicas, emocionais, mentais, culturais e espirituais que serão considerados, de modo integral e plural, ultrapassando assim o conhecimento clássico da modernidade.

A visão transpessoal acena com a possibilidade de um futuro diferente para a humanidade e os demais seres vivos. Através de uma exploração mais profunda de quem somos e dos mundos em que participamos, a Psicologia Transpessoal nos permite descobrir o quanto somos inseparáveis de todas as formas de vida e qual o nosso devido lugar na cadeia da existência (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 10).

As concepções abordadas suscitam que as experiências transpessoais possibilitam a ampliação da visão de mundo e de ser integral, já que elas provocam reflexões e compreensões distintas de quem se é, do que/como se faz, e para que/quem se faz. Por outro lado, isso nos leva a admitir a importância do aspecto intercultural frente ao entendimento e à caracterização da visão e das experiências transpessoais, no intuito de ampliar, ainda mais, a visão de mundo e de ser integral.

3.1.3 A Educação Transpessoal: um caminho de-para a Formação Humana do ser

Nessa seção temos a intenção de discutir a educação numa perspectiva transpessoal, integral. Isso nos permite pensar em um caminho de-para a formação humana integral do ser, que esteja ancorado nessa visão de mundo e de realidade e de ser. Para tanto, iniciaremos nosso

percurso-reflexivo a partir do estudo publicado pela UNESCO, no relatório de Jaques Delors (2010), quando aponta as quatro dimensões básicas da Educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nesse caso, de que educação está se falando, senão de uma educação integral, transpessoal, que leve à formação humana do ser?

Uma educação no âmbito de uma visão integral tem o propósito de retomar os motivos últimos do educar: a humanização (FERREIRA, 2007, 2010a). Nesse sentido, podemos entender a educação transpessoal como aquela que vai despertar no ser aquilo que ele é de mais belo e profundo: sua condição de humano, que pode conhecer, fazer, conviver e ser por inteiro, integralmente, indo além de uma dimensão única e isolada. Reforçando esse entendimento, “por Educação transpessoal compreendemos o conjunto dos métodos que permitem descobrir ou revelar o transpessoal dentro do ser humano” (WEIL, 1995, p. 16). Isso evidencia a importância de incluir a abordagem transpessoal no processo de formação do educador e do educando.

Educação Transpessoal, portanto, é aquela que se empenha, direta e intencionalmente, para educar o homem na e para a inteireza mediante a transmissão/construção - crítica, criativa e interdisciplinar - dos conteúdos culturais necessários à manutenção e desenvolvimento da vida, e, também, mediante o trabalho de autoconhecimento que possibilita religar as dimensões da pessoa: o corporal, o emocional, o racional, o espiritual, o natural e o histórico-cultural. Chamo-a de transpessoal porque ela, como o nome sugere, vai além do ego pessoal e racional, embora não o despreze (SANTOS NETO, 2013, p. 12).

Para Berger (2001), podemos compreender a educação transpessoal como uma educação que assume uma visão integral na perspectiva de educar a pessoa dentro de uma concepção de totalidade no sentido holístico. Para tanto, aponta como base para essa educação transpessoal o discernimento preciso da natureza unitária do ser humano. A autora entende que, nesse caso, deve-se buscar

- Oportunizar o autoconhecimento para a redescoberta das dimensões transpessoais. - Mostrar a interdependência entre todas as formas de vida e a unidade subjacente aos sistemas vivos, sua evolução e co-evolução. - A integração das diferentes áreas de conhecimento através da inter e transdisciplinaridade. - Uma orientação voltada aos valores humanos, ao desenvolvimento da sensibilidade, da estética, e da mística/transcendência. - O desenvolvimento integrativo do potencial intelectual, intuitivo, afetivo e prático da pessoa humana. - A expansão dos níveis de consciência pessoal e transpessoal. Esses aspectos constituem o eixo constitutivo da integração do SABER ao SER (BERGER, 2001, p. 73-74).

A educação transpessoal pode promover o desenvolvimento integral do ser, a partir do momento que emprega as experiências transpessoais como meio de explorar e integrar as múltiplas dimensões do ser. Isso possibilita ilimitadas formas de aprendizado e harmonia consigo, com os semelhantes e com os demais seres que integram o ecossistema vida.

Para Datti (1997), a abordagem transpessoal influencia a educação no sentido de mudar os referenciais. Essa mudança significa ampliar a concepção, a visão e a forma de relacionar-se com a consciência humana. Nessa configuração, a educação transpessoal é uma abertura para repensar a prática educacional, cujo objetivo é agregar para o educando apoio no que se refere a: inteireza de si mesmo, compreensão da integralidade da realidade; construção individual e coletiva de aspectos culturais; formar pessoas numa perspectiva multidimensional e integral (SANTOS NETO, 2013).

Nessa linha de pensamento, grande é o desafio educativo na atualidade para trabalhar com uma perspectiva de abordagem transpessoal no âmbito da formação humana. Isso porque, diante dos modelos primordialmente cognitivos, reducionistas e focados em desempenho, defender uma ênfase na integralidade e multidimensionalidade do ser requer ter experienciado esse lugar-papel de educando nesse processo formativo, antes de educador. Tal aprendizado é contínuo e espiral, facilitando o resgate e a reintrodução de aspectos adormecidos no íntimo do ser.

[...] Os desafios educacionais mais difíceis de nossa época não são, portanto, os que atualmente preocupam a maioria dos educadores e políticos ocidentais, como a maneira de aumentar as notas obtidas em matemática ou estimular o interesse em ciências. Em vez disso, do ponto de vista global e transpessoal, a questão mais importante de nossa era consiste em saber como fazer da Educação um recurso cultural mundialmente disponível para promover o amadurecimento ao longo de toda a vida do indivíduo, desde o enriquecimento da infância até o desenvolvimento transpessoal (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 115).

O desenvolvimento transpessoal, nesse contexto, significa vivenciar quatro fases-momentos: (1) identificar os limites convencionais da sociedade e a tomar consciência de seus potenciais de crescimento e realização; (2) comprometer-se com ações para efetivar tais potenciais; (3) vivenciar experiências transpessoais que permitam que os futuros potenciais tornem-se realidades atuais; (4) transformar as experiências transpessoais em aprendizado significativo e permanente, estendendo tais aprendizados para o benefício de todos. Seguir esse percurso, para grandes tradições, é a razão de ser da existência humana (WALSH; VAUGHAN, 1993).

Por estes fundamentos apresentados, a educação transpessoal pode se configurar em um caminho de possíveis contribuições para o desenvolvimento integral do ser, na medida em que preza pelo resgate da unicidade e da multidimensionalidade do ser. Neste cenário, concordamos com Ferreira (2010a) quando sinaliza que a linha integral de formação humana pode auxiliar no autoconhecimento e desenvolvimento interno do educando.

Nessa visão, o processo formativo auxilia no desdobramento das diversas dimensões, buscando favorecer ao educando uma maior compreensão do seu nível de desenvolvimento, de forma a poder encontrar caminhos que o auxiliem no fortalecimento das dimensões já presentes, ampliação daquelas que se encontram pouco desenvolvidas e cuidados para solucionar algum transtorno ocorrido ao longo do desenvolvimento (FERREIRA, 2010a, p. 119).

Nesse caso, a educação transpessoal é, em última instância, uma aplicação da transpessoalidade na disciplina de educação, facilitando com isso a compreensão da formação humana integral. Desse modo, com o intuito de entendermos sistematicamente todos esses recortes teóricos apresentados até agora, descreveremos na próxima seção os fundamentos e percursos metodológicos das pesquisas que desenvolveremos.

3.2 A percepção dos educadores brasileiros e franceses à luz do paradigma transpessoal

Nessa etapa apresentamos a sistemática que elaboramos para investigar o percurso-formativo dos professores de IESs no Brasil e na França sobre o prisma da pesquisa transpessoal. Essa sistemática está fundamentada, predominantemente, na abordagem qualitativa e consequentemente no paradigma construtivista-interpretacionista. Incluímos, nesse processo, o estudo lexicográfico das entrevistas, assumindo também uma visão numérica da análise dos dados qualitativos. Desse modo, sob a inspiração quantitativa que tal análise suscita, caracterizamos a perspectiva multimétodo, referência central do presente trabalho, apoiada no paradigma transformativo. Nesse sentido, a adoção do paradigma transformativo também foi realizada em função da marginalização, por vezes opressão, realizada pelo campo acadêmico-científico frente aos trabalhos alicerçados sob os paradigmas transpessoal e da espiritualidade, que constituem categorias-chave do percurso-formativo desses professores. Além disso, reforçando ainda o caráter transformativo dessa investigação, acrescentamos a dimensão da formação-de-si, elemento presente e norteador desse estudo.

3.2.1 O processo de construção dos dados

Apresentamos, a partir desse momento, o mapa da construção dos dados para a investigação do percurso-formativo dos professores das IES no Brasil e na França. Para isso descrevemos todo o processo que envolve a caracterização dos participantes, as modalidades de contato com os sujeitos para o agendamento das entrevistas, a criação do roteiro de entrevista, a entrevista propriamente dita e a transcrição das entrevistas. São, portanto, as etapas que antecedem o tratamento, a análise e a compreensão-discussão dos dados construídos, aspectos esses abordados posteriormente. Iniciamos a próxima seção com a descrição do perfil dos entrevistados, em outras palavras, a caracterização dos participantes desse estudo.

3.2.1.1. Caracterização dos participantes

Antes de caracterizar os participantes dessa pesquisa, julgamos necessário entender o que seja efetivamente uma amostra. Inspirado pela compreensão de Pires (1997), podemos dizer que o termo amostra expressa de um lado, de forma mais ampla, o resultado de uma abordagem que visa estabelecer uma parte do todo, e de outro lado, de modo mais restrito, designa o resultado de uma operação independente, cujo propósito é estabelecer o *corpus* empírico de uma pesquisa¹⁹. Na visão de Richardson et al. (1999), objetivamente, a amostra é uma parte do universo ou população estudada. Desse modo, no presente estudo, consideramos como amostra os participantes incluídos na investigação do percurso-formativo de professores sobre o prisma transpessoal. Isso porque a amostra é a base estrutural fornecedora dos dados empíricos da pesquisa, constituída nesse caso pelos sujeitos-participantes do estudo.

As amostras estão relacionadas aos tipos de dados construídos e podem ser categorizadas de diversas formas. Comungamos com a classificação de Pires (1997), quando defende que os dados quantitativos, representados predominantemente pelos números, são obtidos por meio de amostragens probabilísticas ou não probabilísticas. O primeiro tipo de amostragem (probabilísticas) é estabelecido pelos critérios que determinam a escolha dos participantes. Esses critérios podem ser acidental, intencional, por cotas, escolha racional ou bola de neve. Já o segundo tipo (não probabilísticas) diz respeito à condição de que todos os participantes possuem a mesma probabilidade de serem selecionados. Esse tipo de amostra é

¹⁹ Le mot « échantillon » peut prendre une double signification. Au sens strict ou opérationnel, il désigne exclusivement le résultat d'une démarche visant à prélever une partie d'un tout bien déterminé; au sens large, il désigne le résultat de n'importe quelle opération visant à constituer le corpus empirique d'une recherche.

subdividido em função de suas especificidades, denominados como: aleatória simples, sistemática, estratificada, em grappes e aréolaire. Para Creswel (2010), na coleta de dados quantitativos, é frequentemente utilizada a amostragem aleatória, uma vez que cada participante tem a mesma probabilidade de ser escolhido e o resultado amostral pode ser generalizado para o universo pesquisado.

Já os dados qualitativos são caracterizados primordialmente pelos textos e pelas imagens. Eles são construídos a partir de amostragens de um caso único e de múltiplos casos (multi-caso). O primeiro grupo de amostragem (caso único) é composto por amostras de autor, de meio institucional ou geográfico, eventual (événementiel). Por sua vez, o segundo (múltiplos casos) é um tipo de agrupamento que pode ter amostras por contraste, homogeneização, contraste-aprofundado, contraste-saturação, enquete do caso negativo (PIRES, 1997). No pensamento de Creswell (2010), para a construção de dados de natureza qualitativa, são empregadas frequentemente amostras intencionais, uma vez que os participantes são escolhidos pela ligação ao fenômeno estudado. Para Deslandes (2012), as pesquisas qualitativas não devem se apoiar sobre uma concepção de amostragem e sim em um processo de inclusão progressiva de sujeitos até a saturação das respostas por eles apresentadas. Ela afirma que “Isto se deve ao fato que o ‘universo’ em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes” (DESLANDES, 2012, p. 48).

Tomando como referência a classificação de Pires (1997), definimos nossa amostra como múltiplos casos, uma vez que trabalhamos com dois grupos de professores, um brasileiro e outro francês, que foram convidados a participar voluntariamente, liberando a autorização prévia da utilização dos relatos para essa pesquisa. Escolhemos, por um critério de diversificação-saturação, cinco professores de IES para compor cada grupo, perfazendo assim um total de dez participantes nessa investigação. Esse número assegurou o conjunto de dados necessários para as devidas análises e interpretações, tratando-se, portanto, de uma amostragem tipo contraste-saturação, reforçando também o critério de saturação indicado por Deslandes (2012). Podemos ainda destacar que essa amostra selecionada atende ao propósito intencional apontado por Creswell (2010), uma vez que os professores escolhidos têm larga experiência com o fenômeno investigado, ou seja, eles têm algum tipo de experiência formativa relativa à psicologia transpessoal e/ou à espiritualidade.

Em linhas gerais, podemos afirmar que os **participantes** desta pesquisa foram selecionados intencionalmente até atingir o critério de saturação das respostas apresentadas. Do grupo brasileiro, temos três professores (gênero masculino) e duas professoras (gênero feminino). Todos são casados, pertencem à faixa etária, aproximadamente, de 40 a 65 anos,

oriundos das regiões nordeste (1), sudeste (3) e sul (1) do Brasil. Eles têm formação de base em filosofia (1), medicina (2) e psicologia (2), e doutorado nas áreas de educação (2), filosofia (1), saúde (1) e sociologia (1). O grupo francês é composto por quatro professores (gênero masculino) e uma professora (gênero feminino). Desses participantes, dois são casados, um solteiro e dois separados; pertencem à faixa etária, aproximadamente, de 37 a 85 anos, oriundos de Paris, na França. Eles têm formação de base em ciências da informação (1), educação (1), filosofia (2) e psicologia (1), com doutorado nas áreas de antropologia (1), educação (2), filosofia (3), psicologia (1), teologia (1). Há participantes franceses com mais de um doutorado.

3.2.1.2. Acesso ao campo da pesquisa

Esta seção tem como objetivo descrever as modalidades de contatos realizados com os participantes para o agendamento das entrevistas, isto é, a autorização para acessar o campo e realizar a pesquisa. Como obter acesso ao campo é algo tão relevante durante o processo de pesquisa que Bogdan e Biklen (1994) dedicam um capítulo específico para tratar desse assunto no livro “investigação qualitativa em educação”. Tais autores sugerem uma abordagem objetiva, e que o pesquisador exponha seus objetivos, solicitando de forma clara e ética a participação dos sujeitos para a construção dos dados. Destacam ainda o desafio, por vezes, que é obter esse acesso e por isso mesmo oferecem três conselhos para os pesquisadores: a persistência, a flexibilidade e a criatividade. Essas recomendações foram essenciais para a negociação com alguns dos sujeitos-participantes desse trabalho e o consequente agendamento das entrevistas.

Utilizamos como principal meio para acessar os sujeitos-participantes dessa investigação o correio eletrônico - email. Em relação ao grupo brasileiro, com exceção de um participante, os demais foram abordados, via email, para verificar a possibilidade de concederem uma entrevista para construção de dados dessa tese. A exceção foi o último sujeito, que decidimos incluir em função do critério de diversificação-saturação da amostra. Ele foi contatado durante um congresso internacional de psicologia transpessoal, quando solicitamos sua cooperação para o estudo, com a entrevista, e o mesmo gentilmente aceitou participar. Já em relação ao grupo francês, a maioria dos participantes (três) foram interpelados por meio eletrônico, email. Os outros dois foram abordados durante eventos (colóquio e seminário) que discutiam temáticas correlacionadas ao presente trabalho.

É importante destacar que o acesso a todos esses renomados professores-pesquisadores foi fácil e a negociação para o agendamento de data, horário, local, tempo de duração e meio

de registro foi tranquila, superando as expectativas. Tivemos uma dificuldade com um dos professores franceses que após concordar com a entrevista, voltou atrás, recusando-se a participar.

Pela nossa percepção, o motivo da recusa era o fato de solicitarmos o registro da entrevista em vídeo, assegurando uma possível análise das imagens também. No entanto, face a essa dificuldade percebida, readequamos o processo da entrevista e contatamos novamente o professor, destacando a importância da participação dele para o trabalho e solicitando a permissão apenas para o registro em áudio, devido às nossas limitações linguísticas. Para a construção desse email-defesa, contamos com a ajuda de uma professora da Aliança Francesa para estruturar no modelo de comunicação formal francesa todo o sentimento e sofrimento que vivenciávamos naquele momento. Após promovermos essa alteração no processo da construção dos dados e em função da justificativa apresentada, demonstrando a relevância de seu depoimento, conseguimos que o professor revisse seu posicionamento e voltasse a participar da entrevista.

Outra situação que é importante mencionar diz respeito a outro participante francês que, pelo tempo disponível, preferiu realizar a entrevista por email. São experiências como essas duas que evidenciam a necessidade de seguirmos os conselhos de Bogdan e Biklen (1994) – ser paciente, flexível e criativo durante a investigação.

Uma vez definido o perfil dos entrevistados, contatado-os e agendadas as entrevistas, precisávamos estabelecer um roteiro mínimo para a condução desses encontros. Esse roteiro de entrevista será, portanto, o tema da próxima seção.

3.2.1.3 Roteiro de entrevista

Destacamos de início que nosso intuito, enquanto uma pesquisa de inspiração fenomenológica, era ter apenas uma pergunta de “disparo”, norteadora, que possibilitasse ao sujeito falar livremente de e sobre seu percurso-formativo existencial. Estávamos a essa época diretamente envolvidos com as entrevistas de natureza fenomenológica compreensiva que demandam uma atitude fenomenológica essencial para assegurar a construção dos dados, que viabilizem posteriormente a análise e a discussão assertivas dos achados. Nesse sentido “[...] é a Entrevista Fenomenológica Compreensiva composta de uma questão norteadora para investigação individual das vivências de um fenômeno situado. Busca-se desvelar os significados e os sentidos atribuídos pelos colaboradores que serão entrevistados” (BORGES; PIRES, 2010, p. 3).

Do nosso ponto de vista, assumir essa concepção de entrevista era um risco muito alto já que existiam algumas variáveis que impactavam nessa tomada de decisão como o domínio linguístico e cultural francês e a forte influência do paradigma pós-positivista seja pela herança formativa (engenheiro, mestrado em administração), seja pela influência que esse paradigma ainda exerce na academia francesa. Desse modo, adequamos o escopo inicial da entrevista.

Passamos então a rever o processo de condução da entrevista, revisitando o conceito desse instrumento de pesquisa. A entrevista, para Minayo (2000, p. 99), “visa a apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa [...] Instrumento para orientar uma conversa com finalidade”. Nesse aspecto, precisamos estabelecer e assegurar os meios para instrumentalizar cada entrevista já que é uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente. Percebemos, assim, que a entrevista é um encontro que reúne pessoas em torno de um objeto de pesquisa, e por isso essa conversa, enquanto instrumento de pesquisa, carece de uma preparação e de um esquema norteador, configurado pelo roteiro de pesquisa.

Essa foi uma das grandes contribuições dos orientadores dessa investigação, quando problematizaram e ajudaram a reestruturação do processo-condução das entrevistas no Brasil e na França. Elaboramos o roteiro de entrevista (anexos C e D) a seis mãos, organizando o encontro em três momentos. O primeiro momento, o ponto de partida, devia ser iniciado com o agradecimento ao participante pela concessão da entrevista; em seguida, o pesquisador explicava o objetivo do trabalho e solicitava formalmente o consentimento para gravação em áudio e vídeo (apenas os participantes brasileiros). Nesse instante era apresentado e assinado o termo de consentimento livre (anexos A e B) para então começar a entrevista. O segundo momento consistia no desenvolvimento da entrevista propriamente dito. Começava com uma questão norteadora, voltada para o percurso de vida do participante, e em seguida outras questões foram acrescentadas mediante as categorias sob estudo. A última etapa consistia numa questão-resumo do encontro, da entrevista, da experiência vivida. Essa etapa, à guisa de uma “conclusão”, visava levar o participante a se dar conta de si, ali, naquele espaço-tempo, mesmo remetendo-se a um passado que não passou e a um futuro vir-a-ser, ao menos, no discurso apresentado.

De uma certa forma, com o formato e a condução desse roteiro, buscamos dar conta de uma entrevista de inspiração fenomenológica pautada pela atitude fenomenológica (SEVERINO, 2013)²⁰. Nossa ideia inicial foi adaptada, metodologicamente, mas nossa

²⁰ A atitude fenomenológica faz com que o método investigativo sob sua inspiração aplique algumas regras negativas e outras positivas. Negativamente, trata-se de excluir ou suspender, a colocar entre parênteses, toda

intenção e inspiração fenomenológica continuou presente já que está enraizada nos pressupostos ontológico e epistemológico dessa investigação. E essa atitude pode ser melhor observada na próxima seção que tratará sobre “a entrevista”.

3.2.1.4 A entrevista

Os encontros realizados com os professores participantes desta investigação, quando da condução das entrevistas, foram desenvolvidos em três etapas, seguindo o roteiro previamente elaborado. Na primeira etapa, a introdutória, fizemos uma breve exposição sobre a pesquisa, indicando a temática, os objetivos e os orientadores do estudo, em seguida agradecemos a disponibilidade do participante e estabelecemos os acordos éticos, assegurando o anonimato do entrevistado. Na segunda fase, o desenvolvimento, conduzimos a entrevista semiestruturada, ou seja, lançamos algumas questões para reflexão e discussão do sujeito, visando criar uma conversa inspirada no método fenomenológico. Por fim, o último momento, à guisa de conclusão, fechamos essa atividade, solicitando ao participante para resumir aquela experiência, entrevista, apresentando as suas considerações finais.

O nome “entrevista”, segundo Richardson et al. (1999), carrega em si dois termos: entre e vista. A palavra “entre” exprime a ideia de relação, intervalo, reciprocidade, separação que envolve pessoas, animais, objetos ou coisas. Já o vernáculo “vista” designa o ato ou efeito de ver. Assim concluem que “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” (RICHARDSON et al., 1999, p. 208). Revisitando o processo de construção dessa definição, propomos outra interpretação para o nome entrevista. Entendemos que esse termo explicita uma relação que envolve duas pessoas no ato ou efeito de ver (perceber) um fenômeno e todas as partes integradas e interessadas nesse fenômeno, isto é, o ato ou efeito de ver o outro (objeto) e a si (sujeito).

O termo entrevista tem dois sentidos, segundo Minayo (2012). De um lado, a perspectiva mais abrangente de comunicação verbal. Do outro lado, o entendimento mais específico de levantamento de informações relacionado a uma categoria de estudo. Em ambos os casos, a entrevista é uma comunicação verbal que se constitui de forma bilateral (RICHARDSON et al., 1999). Isto implica dizer que podemos estabelecer diversos tipos de entrevista, de acordo com os objetivos a alcançar e as fases de um projeto-atividade.

influência subjetiva, psicológica, toda teoria prévia sobre o objeto bem como toda afirmação da tradição, inclusive aquela da própria ciência; positivamente, trata-se de ver todo o dado e de descrever o objeto, analisando-o em toda sua complexidade (SEVERINO, 2013, p. 114-115).

Aqui, concentramo-nos nas entrevistas realizadas em pesquisas, predominantemente qualitativas, embora o presente estudo tenha um caráter multimétodo. Damos uma ênfase nesse caso à natureza qualitativa graças ao motivo-fim que essa atividade conduz. Consideramos a entrevista como um instrumento de pesquisa que possibilita a investigação de um fenômeno, empregando algum tipo de estruturação-organização. Ou, como afirma Minayo (2012, p. 64), “As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização”. Por meio desse instrumento podemos abordar as categorias estudadas, problematizar as perspectivas defendidas pelos entrevistados, aprofundar as questões levantadas durante estudos preliminares ou, simplesmente, ouvir atentamente (com todos os sentidos abertos), o participante discorrer sobre seu percurso existencial e suas experiências (conquistas e insucessos).

Partimos do princípio que as entrevistas de natureza qualitativa demandam um nível de estruturação, variando daquelas que são muito abertas (não estruturadas) até aquelas totalmente dirigidas pelo pesquisador (estruturadas). As entrevistas semiestruturadas encontram-se nesse intervalo entre os extremos apontados pelas outras duas modalidades de entrevistas citadas, cujos dados obtidos facilitam a comparação do posicionamento entre vários sujeitos, mesmo que não se possa explorar o modo como os próprios entrevistados estruturam o tema abordado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Quando optamos pela entrevista semiestruturada, nossa intenção foi apreender a compreensão acerca do percurso-formativo dos professores de IESs do Brasil e da França que participaram dessa pesquisa. Essa entrevista foi realizada em cada país, conforme o agendamento prévio e a disponibilidade dos participantes. Um grupo formado pelos professores brasileiros foi entrevistado, cada professor individualmente, entre os dias 05 a 07 de setembro/2015, numa das salas do Resort Stella Maris, local do evento do IX Congresso Internacional de Transpessoal. A última entrevista com um professor brasileiro foi realizada no auditório do Centro de Educação Física da UFRN, sede do evento no dia 15 de outubro de 2016. Já o grupo constituído pelos professores franceses foi entrevistado no período de 30 de outubro/2015 a 23 de setembro/2016. Normalmente os locais foram ambientes de trabalho e/ou de estudo dos sujeitos. Vale a pena ressaltar que um dos participantes esqueceu o dia agendado para a entrevista e quando chegamos para realizá-la, precisamos contatar outras pessoas para localizá-lo. Isso não impediu a condução da entrevista, na data programada, pelo contrário, essa entrevista foi outro “encontro transformador”, vivenciado durante a realização desse trabalho.

Cada entrevista foi conduzida mediante o roteiro descrito anteriormente. Destacamos que as nove questões elaboradas para o desenvolvimento da entrevista foram analisadas

conforme metodologia elaborada por Bicudo (2000, 2011). Ressaltamos, contudo, que em função das condições ambientais e do tempo disponível, algumas dessas perguntas foram remetidas aos participantes em ordens diferentes, ou ainda, descartadas, conforme o desenvolvimento da conversa. Mais uma vez, empregamos os conselhos de Bogdan e Biklen (1994), do ser flexível e criativo para assegurar e adequar o campo de pesquisa, especificamente nesse caso, a entrevista.

No que se refere à não utilização (descarte) de questão do roteiro, temos duas situações que evidenciam essa alteração na condução das entrevistas. A primeira situação de ajuste do processo aconteceu logo após realizarmos as entrevistas do grupo de professores brasileiros, no período de 05 a 07 de setembro/2015. Eliminamos a questão nove (9- Você pode assistir esses vídeos e fazer seus comentários sobre as imagens, sons e palavras que serão apresentadas?), que abordava, de forma mais ampla, o “lugar” da psicologia transpessoal durante a formação dos psicólogos.

Dois motivos justificaram a anulação dessa questão: (1) o elevado tempo dedicado para elaboração de uma resposta a essa pergunta e (2) tal tema era abordado indiretamente por outras questões do roteiro, conforme poderá ser observado nas análises das entrevistas. Explicando melhor o primeiro motivo, percebemos que foi muito alto o tempo despendido pelos participantes para assistirem ao depoimento de dois mestrandos de psicologia (base cognitiva-comportamental), uma psicanalista, um psicólogo transpessoal e um psicólogo sem abordagem definida, sobre o que tais psicólogos entendiam acerca da psicologia transpessoal. Isso porque tais depoimentos foram registrados em vídeos com tempo de exibição, variando cada vídeo de 17 segundos a 4 minutos. Chegamos então à conclusão de que o tempo disponibilizado para avaliação dos vídeos e apresentação da resposta não compensava a manutenção da questão uma vez que outras perguntas também abordavam, ainda que indiretamente, essa temática. Outro aspecto que corroborou essa decisão foi o fato de que, na França, a psicologia transpessoal é ainda considerada uma terapia alternativa, muito distante do meio acadêmico. Desse modo, mesmo obtendo um depoimento de uma psicóloga francesa, preferimos suprimir essa questão do roteiro e abordar a temática a partir de outras perguntas.

A segunda situação que demandou um ajuste no processo de condução das entrevistas está relacionada à diferença entre o termo transpessoalidade e psicologia transpessoal. Identificamos a necessidade de incluir, para o público francês, uma questão que buscasse entender como os entrevistados franceses se posicionavam frente à diferença entre tais termos proposta por alguns estudiosos. Essa indagação não foi feita aos professores brasileiros porque no Brasil, semelhante aos Estados Unidos, é praticamente consensual entre os profissionais e

pesquisadores dessa área da psicologia que a concepção da transpessoal(idade) como uma perspectiva mais ampla, integradora das dimensões do ser humano, cultural, espiritual, fisiológica, que transita em todos os campos-saberes científicos, retrata melhor o que de fato caracteriza e abrange esse constructo na atualidade.

Buscamos com isso facilitar o processo de entrevista, promovendo um ambiente propício às elaborações, reflexões e respostas, a fim de evitar o cansaço, o desinteresse, a frustração dos participantes. Desse modo, mantivemos com cada participante uma espécie de diálogo descontraído e aberto. Tomamos como base para isso o entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p. 136) quando afirmam que “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista”.

Com a realização dessa atividade – entrevista – tivemos a intenção de responder a questão: *Até que ponto as formações e as experiências transpessoais, no percurso existencial de professores universitários brasileiros e franceses, podem contribuir para a concepção e o desenvolvimento de um processo de formação humana multidimensional?* E com isso, buscávamos encontrar pistas para *analisar a compreensão de educadores brasileiros e franceses acerca das possíveis contribuições da transpessoalidade e da espiritualidade para os processos de formação humana*, ou seja, atingir o objetivo dessa pesquisa.

Para dar continuidade à descrição das etapas que possibilitaram a estruturação, análise e discussão dos dados, buscamos entender o processo de transcrição das entrevistas apresentado em seguida.

3.2.1.5 Transcrição da entrevista

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 172), “As transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevistas”. De fato, essa atividade tem uma grande relevância no desenvolvimento da pesquisa e por isso precisa ser bem planejada. Podemos considerar que a transcrição de uma entrevista é o início do processo de análise dos dados construídos, uma vez que o tempo disponibilizado para ouvir, memorizar e escrever (digitar) a fala do entrevistado é “[...] pelo menos, duas vezes o tempo dedicado à realização da entrevista” (RICHARDSON et al., 1999, p. 218).

Há diversas regras para se efetuar uma adequada transcrição, assim como para a condução de uma entrevista. Seguimos as sugestões de Bogdan e Biklen (1994) quanto ao cuidado com os instrumentos de gravação, o formato das transcrições, a escolha das pessoas que irão transcrever as entrevistas e as recomendações gerais quanto ao conteúdo da transcrição.

Essas orientações foram fundamentais para passarmos para o texto, de forma integral, literal e autêntica, as conversas realizadas com os professores de IESs no Brasil e na França.

Para garantir uma boa entrevista e futura transcrição precisamos de adequados equipamentos de gravação. Como indicam Bogdan e Biklen (1994), um bom gravador é um equipamento inestimável, de fácil utilização, bom funcionamento, assegurando gravações claras e de boa qualidade. Deve-se testar antes e durante a entrevista o funcionamento do equipamento, mesmo que isso, por vezes, gere algum desconforto para o entrevistado, mas o custo da não gravação será maior.

Apesar de ter em mente essas recomendações, nossa experiência com o uso de gravadores durante as entrevistas promoveu algumas reflexões e oportunidades de melhorias durante e após o processo da entrevista. Começamos pelos instrumentos que adotamos, um gravador de áudio existente no celular, um gravador de vídeo configurado em um tablet e um equipamento específico de gravação de áudio. Mesmo certificando previamente do bom funcionamento dos gravadores, testando antes a operacionalidade, checando carga e tempo de autonomia de bateria, desligando funções de recepções de chamadas, e usando dois desses instrumentos em cada entrevista, tivemos uma situação de perder o início da fala do entrevistado, e outra situação de solicitar a um terceiro, outro equipamento de gravação para dar continuidade à entrevista.

Essa atenção aos instrumentos para construção dos dados vai além da definição de um uso de questionário, entrevista, narrativa etc. É na organização e na operacionalização de um desses instrumentos que vamos encontrar os elementos-chave para assegurar a qualidade das informações para análise, discussão e considerações finais acerca do estudo. Em nossa experiência, os contratempos que tivemos não impactaram a realização e nem a qualidade das entrevistas, uma vez que, para cada obstáculo surgido, encontramos uma alternativa (plano B), que permitiu a correção-ajuste imediato da rota e a superação da dificuldade.

Uma vez concluída a entrevista precisamos iniciar a transcrição da mesma. Mas quem será o responsável por essa atividade? O pesquisador ou alguém externo? Como asseguram Richardson et al. (1999, p. 218), “Transcrever fitas é um trabalho cansativo e tedioso, mas enormemente útil”. Além disso, a atividade de transcrição pode gerar um alto investimento de tempo e de dinheiro dependendo de quem a realizará. Soma-se a esses impasses e possibilidades a competência linguística e a facilidade de passar para a escrita a compreensão oral da conversa estabelecida em um idioma diferente da sua língua maternal.

Diante desse cenário, optamos por um trabalho misto, coletivo-integrado. Isto significa dizer que contamos com a ajuda de três pessoas para a realização das transcrições das entrevistas

e que validamos todas essas transcrições, fazendo os ajustes necessários, acrescentando, complementando ou eliminando palavras, expressões, frases. As entrevistas efetuadas em francês, além dessa validação que fizemos, solicitamos a análise-apreciação da orientadora desse estudo e dos próprios entrevistados, enviando para cada um o áudio com a entrevista e a transcrição da mesma validada.

Para assegurar o formato padrão da transcrição, adotamos as orientações propostas por Bogdan e Biklen (1994) para o uso de um formato típico, ressaltando que tais modelos variam. Os autores sugerem um cabeçalho no início de cada entrevista contemplando o nome do entrevistado, a data e o local em que foi realizada a entrevista, outras informações que ajudem na fase da análise, e quando cabível a marcação dos cabeçalhos, indicando ordem e títulos que resumam o material transcrito. Propõem também que a cada fala de uma pessoa diferente, uma nova linha deve ser iniciada com o registro, do lado esquerdo, da identificação dessa pessoa. Advertem ainda a necessidade de dividir os parágrafos extensos, os monólogos, em menores seções do discurso, com sentido completo, que facilitem a codificação e a liberação de espaço junto à margem esquerda para a codificação e os comentários.

Como trabalhamos as transcrições conjuntamente, cada pessoa fez sua transcrição livremente e, quando da validação, padronizamos o formato seguindo as recomendações acima. Isso permitiu trabalharmos com uma liberdade de expressão-redação no primeiro momento, em que precisávamos ser rápidos e eficazes, mas, no segundo momento, buscamos a qualidade e confiabilidade das informações, e para isso o formato padrão foi fundamental.

Com as entrevistas realizadas e transcritas, resta-nos descrever como serão analisadas essas informações. Que métodos, técnicas e ferramentas serão empregados? Que discussões poderemos desenvolver a partir dessas análises? Esse é o tema central da próxima seção.

3.2.2 A sistemática da análise e discussão dos dados

Nesta seção temos o intento de apresentar o mosaico metodológico que construímos para desenvolver a sistemática de análises, interpretações e compreensões das entrevistas realizadas. Com isso, estamos abordando o primeiro ciclo hermenêutico da metodologia que estabelecemos para a estruturação dessa tese. Isso implica em diferenciarmos cada uma dessas palavras-atividades que exprimem um tipo de avaliação e descrevermos como utilizaremos cada elemento desse ciclo hermenêutico para assegurar a investigação do percurso-formativo dos professores de IESs do Brasil e da França.

Chamamos como primeiro ciclo hermenêutico da formação humana multidimensional o processo que envolveu três etapas de compreensão das entrevistas realizadas. A primeira etapa desse ciclo corresponde às expressões do entrevistado, cujo intuito foi dar visibilidade ao leitor do processo da entrevista, a partir de fragmentos dos depoimentos dos entrevistados, e, com isso, instigar o leitor a uma análise prévia das entrevistas.

A segunda etapa, denominada as experiências do entrevistado, ocorreu a partir da análise lexicométrica das falas dos entrevistados. Nesse caso, exploramos a dimensão intragrupal, realizando uma comparação das respostas isoladas de cada participante dentro do grupo, Brasil ou França.

A terceira e última etapa, chamada de as reflexões do entrevistado, refere-se às interpretações das entrevistas. Buscamos subsídios nos fundamentos e procedimentos fenomenológicos (FERREIRA, 2007; BICUDO, 2011; RIBEIRO, 2014) para encontrar unidades de significados dos discursos dos participantes. Assim, exploramos a dimensão intergrupar, realizando uma comparação das respostas de todos participantes frente a cada categoria estudada.

3.2.2.1 Depoimento dos entrevistados

Inspirados na metodologia intuitiva de Anderson (2011), desenvolvemos essa seção com o propósito de que o leitor possa fazer suas análises preliminares acerca do percurso-formativo dos professores entrevistados, identificando as possíveis contribuições da transpessoal para o processo de formação humana, antes mesmo das nossas avaliações e discussões. Destacamos trechos dos depoimentos dos participantes a partir dos temas norteadores da conversa, ou seja, o percurso do entrevistado; a contribuição da transpessoal para a docência; a visão de homem, de mundo e as expectativas futuras; as mudanças dos alunos; a inserção da psicologia transpessoal nas universidades; a espiritualidade no contexto atual da sociedade; a análise dos vídeos com profissionais e alunos de pós-graduação da psicologia (específico para os entrevistados brasileiros); a diferença entre psicologia transpessoal e transpessoalidade (específico para os entrevistados franceses) e a síntese da experiência da entrevista.

A fim de sistematizar o recorte dessas entrevistas, selecionamos a primeira e a última ideia proferidas por cada participante, referente a cada temática abordada na conversa. Desse modo, o leitor será estimulado a compreender as entrevistas e os estudos lexicométricos e fenomenológicos que realizamos. Começamos com o grupo brasileiro e, posteriormente,

apresentamos os depoimentos dos participantes franceses, quando incluímos os extratos dos textos originais para assegurar a fidedignidade da entrevista.

3.2.2.1.1 Grupo brasileiro

O grupo brasileiro é composto por cinco professores de IES, de ambos os sexos e de diferentes formações, faixa etária e regiões do Brasil. Cada entrevistado foi apresentado ao tema central e aos objetivos do estudo, concordando em participar da entrevista e autorizando o registro da mesma em áudio, conforme descrito no termo de consentimento livre. O depoimento desses professores teve um guia norteador, envolvendo oito temáticas, que foram abordadas livremente durante a conversa.

Entrevistado 1

O primeiro professor entrevistado, E1_BR, “codificado” como ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1 *civ_2, é um indivíduo do sexo masculino, nacionalidade brasileira, graduação em psicologia, doutorado em ciências sociais, faixa etária entre 30 a 40 anos, casado com filhos. Essa entrevista teve uma duração de 46 minutos e 29 segundos com maior parte do tempo (45,5%) dedicado à descrição da trajetória do participante e ao interesse pela psicologia transpessoal.

Para falar do seu percurso, o entrevistado utilizou 21 minutos e 11 segundos. Ele inicia dizendo que: “Em 1995 eu entro na universidade federal para fazer o curso de psicologia, mas eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio”. Discorre sobre a influência dos livros, das tradições religiosas, de professores e psicólogos transpessoais. Aborda sua inserção acadêmica, o intercâmbio com a sociologia clínica francesa e os trabalhos (formações) realizado(a)s no âmbito da transpessoal que contribuíram para seu processo formativo. Finaliza essa primeira temática, afirmando que:

Eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woogole, a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar fazendo enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão do corpo, que era uma contribuição muito importante delas, era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo. Tanto o rico quanto o pobre têm corpo. E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

Quando indagamos sobre a contribuição da transpessoal para a docência, o entrevistado disse que “Foi fundamental porque a psicologia transpessoal é uma experiência, um experienciar”. De maneira objetiva e direta, ele justifica tal argumento e finaliza com a seguinte assertiva: “Então isso me faz buscar também componentes curriculares que não só prezam pela instrução teórico-racional, mas que também possam agregar experiências, vivências, atividades práticas com espaços xyz que proporcionem ao aluno também se experienciar”.

No que concerne às mudanças dos seus alunos, o professor entrevistado aponta que “Eu acredito que a grande questão é: como a gente consegue pensar uma psicologia transpessoal que seja a partir de uma ampliação da clínica tradicional”. Isso lhe conduz a expor sobre a importância da experiência com espaços comunitários, do processo de formação humana e da abrangência de atuação do profissional da psicologia transpessoal. Conclui essa visão, destacando: “eu acho que a transpessoal ajuda a gente enxergar o mundo de uma forma mais humana e a gente é muito mais preocupado de passar informações ou formar tecnicamente, de formar humanamente as pessoas”.

Nesse momento da conversa, uma ex-aluna do mestrado do professor entrevistado reconhece-o, e pede-lhe para dar um “cheiro”. Ele responde, dizendo, “Venha dar um cheiro no seu professor de mestrado. Venha! É um cheiro, não é beijo não. É um cheiro, que no final a gente beija”. Parece que, de alguma forma, nessa cena, há uma ilustração das palavras do entrevistado tanto em relação à contribuição da transpessoal para a sua forma de ser docente quanto para as mudanças nos seus alunos.

No que diz respeito à sua visão de homem, de mundo e as expectativas futuras, o entrevistado afirma que “Minha visão de mundo é a visão dessa psicologia transpessoal, uma visão de homem multidimensional, ou seja, um homem que vive uma dialogia”. Aponta a complexidade do ser, destaca que as dimensões transcendente e imanente não são excludentes e finaliza dizendo que “O ser espiritual é buscar dentro das tradições, dentro da experiência espiritual um contato maior consigo e um contato maior com o outro para pensar um mundo de forma mais cooperativa, de forma menos predatória e mais articulada possível”.

Quanto à inserção da psicologia transpessoal nas universidades, o referido professor acrescenta que “Eu enxergo que o cenário é ainda muito tímido”. Reconhece o aumento dos estudos e das publicações em torno da espiritualidade, mas admite que a participação da psicologia transpessoal com seu corpo teórico, epistemológico, é ainda muito tímida. No seu entendimento, “Quando se fala da espiritualidade como enfrentamento das doenças e vai aparecer lá na psiquiatria, mas a gente não tem isso na psicologia transpessoal dentro do conselho de psicologia”.

A espiritualidade no contexto atual da sociedade tem a seguinte perspectiva para o entrevistado:

Eu vejo como paradoxo [...] Ao mesmo tempo a espiritualidade aparece como objeto de estudo, de investigação cada vez mais interessante, dentro e fora da psicologia, por outro lado, fica um questionamento porque se a psicologia transpessoal já traz isso como objeto, como marca de nascença, a preocupação que ainda nos espaços acadêmicos têm disso não se espalhar.

Para justificar esses argumentos, remete-se ao discurso hermético-endógeno dos fundadores da transpessoal, o momento atual de transdisciplinaridade, e finaliza expressando que “Talvez seja um momento para se refletir sobre essa questão”.

A análise dos vídeos com depoimentos dos alunos de pós-graduação e dos profissionais de psicologia suscitou a seguinte verbalização, antes mesmo da apresentação de todos os vídeos. Pronto! É isso que ela pensa. Encerra, porque é isso que ela pensa. Ela não vai dizer mais nada do que isso. Apresenta suas considerações frente a cada um dos depoimentos registrados, destacando os motivos que levaram a tais posturas observadas e termina dizendo que “Isso mostra o quanto que a psicologia transpessoal é ainda muito pouco conhecida dentro da graduação brasileira”.

Estimulado a realizar uma síntese da experiência da entrevista, o professor participante fala que “Eu acho que esse é um momento de avaliação e reação porque a psicologia transpessoal está no momento aonde a gente precisa pensar para onde nós queremos ir”. Retoma alguns pontos abordados a partir dos depoimentos vistos nos vídeos e da inserção da psicologia no meio acadêmico, encerrando a entrevista com a frase: “Então eu acho que esse é um momento interessante para a gente pensar isso”.

Entrevistado 2

O segundo professor entrevistado, E3_BR, “codificado” como ind_2 *sex_1 *nac_1 *for_3 *ida_4 *civ_2, é um indivíduo do sexo feminino, nacionalidade brasileira, graduação em filosofia, doutorado em filosofia, faixa etária entre 60 a 70 anos, casada com filhos. Essa entrevista teve uma duração de 35 minutos e 58 segundos com maior parte do tempo (35,5%) dedicado à análise dos depoimentos dos mestrados e dos profissionais de psicologia.

Para falar do seu percurso, a entrevistada utilizou 6 minutos e 55 segundos (19,2%). Ele inicia dizendo que: “[...] a minha formação de base é filosofia. Eu me formei em filosofia,

graduação em filosofia, mestrado em filosofia e doutorado em filosofia. Minha paixão. Acontece que a filosofia faz a gente ficar um cabeção, né? Mental demais e daí eu saltei para a psicanálise”. A partir daí, discorre sobre seu caminhar na psicanálise, destacando as instituições que criou, os 18 anos de psicologia transpessoal, desde a formação na ALUBRAT, as dificuldades dessa mudança, até a criação da CLASI. Termina essa primeira parte da entrevista expondo que: “[...] o CLASI é o Centro Latino Americano de Saúde Integral, que é essa instituição que eu criei em 2007 e que está até hoje. Que a gente está desenvolvendo e dando frutos já. Foi uma sementinha que eu plantei de novo, plantei várias sementinhas, essa é a que está mais frondosa”.

No que concerne à influência da transpessoal sobre a sua vida de docente, a entrevistada aponta que “Ela só não influenciou, mas continua influenciando porque no começo os meus vícios da filosofia que é aquela coisa de controlar o pensamento e ser muito lógico e certinho. Isso me atrapalhou porque eu queria que as aulas também fossem e seguissem este estilo”. Apresenta, em seguida, as características de sua personalidade, o depoimento de um aluno e as técnicas que acrescentou ao curso para facilitar a compreensão e a atuação dos alunos. Destaca: “Eu introduzi algumas técnicas e isso está sendo muito bom. Porque eles estão tendo a parte teórica, a fundamentação teórica, e alguma ferramenta para eles saírem de lá e já começarem até a trabalhar. Vários já saem de lá com consultório montado para começar a trabalhar”.

A mudança nos seus estudantes, nos seus orientandos, foi ilustrada inicialmente por meio de um depoimento. Ela começa explicando: “Eu tive um testemunho ontem de um aluno que é engenheiro e está aqui ainda. Ele comentou comigo: ‘o meu chefe [...] me perguntou, o que está acontecendo com você?’”. Com esse exemplo, a entrevistada aborda o comportamento dos demais alunos e finaliza essa temática dizendo que: “[...] como não fazemos uso de religião, nada, nenhum dogma, nada religioso; apenas as vivências de desenvolvimento, despertar da espiritualidade. Isso é o suficiente para despertar na pessoa o que ela tem de melhor”.

A inserção da psicologia transpessoal nas universidades é percebida pela entrevistada da seguinte forma: “É, agora você pegou porque a gente não sente abertura muito grande não. A gente sente abertura de pessoas, mas das instituições ainda não”. Reforça esse argumento com alguns exemplos e conclui com a seguinte reflexão: “Aqui, o CRP ainda não reconhece o curso de psicologia transpessoal. Então, eu acho que a gente ainda está na estaca zero neste ponto. Em termos institucionais, sabe?”.

A questão da espiritualidade no contexto histórico atual foi comentada, de início, pela professora participante, com a seguinte reflexão:

No processo educacional é mais fácil a abertura de pessoas, não da instituição em si. Pessoas que estão se abrindo mais pra isso. Mas, por exemplo, no caso do CRP, eu tenho várias alunas que sofreram processo por colocarem no cartãozinho, isso recente viu? Por colocarem no cartãozinho a psicologia transpessoal.

Desenvolve o raciocínio e encerra essa sessão falando: “A Vera tem conseguido muitos ganhos, sabe? Ela tem conseguido muitos ganhos. Mas institucionalmente, oficialmente, ainda não é, elas não podem colocar psicologia transpessoal, terapia regressiva, nem pensar, sabe?”

Para iniciar a explicação sobre sua visão de mundo, de homem e suas expectativas para o futuro, a referida professora utilizou dos seguintes argumentos: “Olha é, às vezes, eu fico tão desanimada, quando a gente vê o que está sendo feito aí. As guerras. Tem hora que eu fico meio pessimista, sabe?” Avalia essa situação atual, comparando com as teorias existentes e os aspectos ético-morais e conclui dizendo que: “Então, eu fico chateada comigo mesmo, como posso fazer uma coisa dessa? Como posso sentir isso? Então é o tempo todo. É aquilo que tem na Bíblia: Orai e vigiai. O tempo todo, enquanto a gente está aqui, né? É orai e vigiai”.

Quando convidada a analisar os depoimentos dos mestrandos e profissionais de psicologia, enquanto organizávamos a apresentação de tais vídeos, a entrevistada teceu o seguinte comentário:

Agora tem uma coisa, viu? Às vezes, eu penso: Meu Deus! Eu já podia estar nesse caminho há tantos anos e fui perder tempo com filosofia e psicanálise. Mas, não é, viu? Foi importante, importante, me deu uma base muito boa. Todos os dois. Foram muitos anos e me deram uma base muito boa. Até agora pra exigir mais da fundamentação teórica da transpessoal. Valeu.

Diferentemente dos outros entrevistados, essa participante fez seus comentários acerca de cada depoimento junto à exibição dos mesmos. Desse modo, temos a seguinte reflexão para o primeiro vídeo observado: “É aquilo que estávamos falando, ela (a psicologia transpessoal) não é mesmo regulamentada. Mas eu não sei se tem algum estado que já regulamentou. Você sabe?”. A análise do segundo depoimento observado começa com “Quer dizer, já tem uma noção, né? Do que se relaciona com o que”. Para o terceiro vídeo, a entrevistada inicia seus comentários com duas indagações e uma constatação positiva, “Quem é esse? O que será então? Muito interessante”. O quarto depoimento, de uma psicóloga-psicanalista, foi inicialmente

percebido pela entrevistada da seguinte forma “Eu acho que elas (psicanálise e psicologia transpessoal) se complementam. Ela não é, não é que é diferente, elas se complementam. Eu sinto assim”. Após o último depoimento, de um psicólogo transpessoal, a professora entrevistada comentou:

Então, aí tem de tudo. Você pegou um pessoal que não sabe nada, nunca ouviu falar e acha que tem que seguir o que a cartilha do CRP manda. Tem a pessoa que já sabe de alguma coisa, mas que não sabe exatamente o que é, mas já tem um chamadinho. Tem a postura da psicanalista, aquele senhor antes da psicanalista, eu não me lembro muito bem o que ele falou.

E conclui dizendo que “Eu já pensei assim, meu Deus, seria tão bom se a gente criasse uma psicanálise transpessoal, né? Mas quem sou eu para ousar uma coisa dessa” (risos).

Quando solicitamos à participante para sintetizar essa experiência da entrevista, ela explicou que “sintetizar, é um pouco difícil porque, bom, eu vou tentar. Eu acho que você me proporcionou quase que uma viagem, um passeio por toda essa história que eu vivi e que as vezes a gente nem guarda”. Teceu alguns comentários seguindo essa linha de raciocínio e encerrou a entrevista com a seguinte reflexão:

Parece que a gente abrange mais coisas, a gente cresce com isso. Isso melhora a gente. É algo muito positivo. Eu acho que é um caminho da evolução do ser humano mesmo, em direção a que, eu não sei. Nietzsche falava do supra-humano né? Quem sabe? Não sei (risos).

Entrevistado 3

O terceiro professor entrevistado, E2_BR, “codificado” como ind_3 *sex_1 *nac_1 *for_2 *ida_4 *civ_2, é um indivíduo do sexo feminino, nacionalidade brasileira, graduação em psicologia, doutorado em educação, faixa etária entre 60 a 70 anos, casada com filhos. Essa entrevista foi a mais longa que realizamos e teve uma duração de 88 minutos e 48 segundos com a maior parte do tempo (56,7%) dedicado à descrição da trajetória da participante.

Para discorrer sobre seu percurso, a professora entrevistada utilizou 50 minutos e 21 segundos, expondo todo o seu interesse pela psicologia transpessoal e a contribuição dessa abordagem para sua formação como docente-pesquisadora. Ela começa falando que: “Eu tinha

um interesse desde infância e adolescência numa visão mais integral do ser humano. E havia muitas leituras interessantes que eu sempre fiz nesta área”. Destaca também vários momentos e pessoas-referências de-para sua formação acadêmica e profissional, apontando inclusive a influência da abordagem transpessoal para sua docência. Finaliza essa seção com o seguinte pensamento:

Que se façam pesquisas em relação a transpessoal, a expansão de consciência, a esse processo de crescimento natural do ser humano, a esse despertar da consciência, a valores, porque é dentro da academia que se constrói o conhecimento. E a ciência não é nem contra e nem a favor. Ela é aberta. Nós podemos ter pessoas que talvez não tenham essa clareza.

No que se refere à contribuição da transpessoal para a docência, podemos encontrar em seu depoimento aspectos que justificam seu envolvimento com a educação há anos.

Eu acho que o meu primeiro elo com a educação já foi lá com Zerka Moreno, já foi com Moreno e já foi oficialmente dentro da FEBRAP, participando de um movimento, fazendo uma ação, levando essa bandeira de que era importante que pudesse ser ensinado psicodrama para professores, para pedagogos, para psicopedagogos.

Mas é com a observação-indagação do seu orientador de doutorado, destacada abaixo, que a educação e a psicologia transpessoal se unem por definitivo em sua trajetória.

Por que você não faz um trabalho em cima da didática transpessoal? Que eu diria que o que você faz, pelo que você me conta, é uma didática transpessoal. E aí, eu vou então para faculdade de educação, nessa linha de pesquisa, fazer um trabalho de como ensinar a psicologia transpessoal em coerência com os seus postulados teóricos.

As mudanças dos seus alunos são percebidas pela entrevistada da seguinte forma: “Bom, a primeira coisa que eu observo é assim, uma grande mudança do curso. Eles costumam dizer que é o antes e o depois. Eles até dizem, olhe tire uma foto”. Desenvolve essa ideia, apresentando a construção do conteúdo-experiencial do curso que elaborou e finaliza seus argumentos explicando que “essa metodologia te dá uma orientação transpessoal, mas ela não

é uma coisa engessada, não é só pra este ou pra aquele conteúdo, ela te dá essa compreensão metodológica que vai te facilitar no seu trabalho”.

Quando nos referimos à visão de homem, de mundo e as expectativas futuras, a participante se posicionou, afirmando que: “Eu tenho muita esperança. Eu acho que essa pulsão da transcendência é de todos nós. A gente só consegue viver face a tantos desafios porque nós nos sentimos realmente pertencentes a algo maior do que o si mesmo”. Todo seu discurso é pautado em valores, princípios éticos e na perspectiva da espiritualização do ser face aos desafios e às barbáries existentes no cotidiano. Recorre a pensadores como Morin, Régis Morais e Maslow para uma melhor compreensão dos seus argumentos e conclui essa seção dizendo que “Nenhum terapeuta transpessoal é guru, é orientador de ninguém porque a verdade e a dimensão essencial está dentro de cada indivíduo, e o psicoterapeuta é aquele que vai auxiliar o indivíduo a ser ele próprio, no seu melhor, e não dizer faça isso, faça aquilo, jamais”.

No que concerne à inserção da psicologia transpessoal nas universidades, a professora entrevistada diz que “É fundamentalmente a informação e o conhecimento que os professores da universidade têm. Por exemplo, como eu tive essa sorte de abrir uma linha de pesquisa na UNICAMP, todos os professores ali, eles tinham essa interlocução pra essa transpessoalidade”. Intensifica esse pensamento com exemplos de outras universidades como a PUC e UFMG, relatando o número de doutores e mestres em psicologia transpessoal no Brasil e a articulação com o Sistema Conselhos de Psicologia. Termina de abordar essa questão indicando que:

O aluno tem que ter o direito na faculdade de psicologia de conhecer a psicologia transpessoal. Ele tem que ter o direito de optar: eu quero fazer terapia cognitiva-comportamental, eu quero fazer psicologia transpessoal, ou quero fazer psicanálise. Ele precisa ter esse direito. Isso é legítimo. Então nós precisamos sim implementar, e acho que trabalhos como o seu, e tantos outros são fundamentais para que esse processo aconteça.

O papel da espiritualidade no contexto atual da sociedade foi descrito pela entrevistada utilizando o seguinte raciocínio:

Eu acho que, mesmo no exterior o que nós observamos é exatamente isso, os grupos que têm informação e conhecimento, eles têm uma adesão muito grande, entretanto, os grupos que não têm conhecimento

e informação e que as vezes até fazem parte de um certo segmento diferente da transpessoal, eles têm uma visão muito mais fechada, muito mais engessada e resistente a essa abertura.

Após apresentar a base desse pensamento, abordando desde a necessidade de ampliação de informação e de conhecimento no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa até a discussão da regulamentação da psicologia transpessoal, mostrando o alinhamento dessa última com as premissas da ONU, as políticas públicas do SUS e os parâmetros da LDB, ela encerra o tópico dizendo que “Cai sempre na falta de informação, então a questão da educação, da formação é o que transforma, é o que faz avançar a ciência e o conhecimento”.

A análise dos vídeos com depoimentos dos alunos de pós-graduação e dos profissionais de psicologia levou, de início, à seguinte ponderação da participante:

Eu acho que é bastante condizente com a realidade atual. É exatamente isso que acontece. É as vezes eu fico surpresa com a questão da formação dos nossos cursos porque minimamente se eles falassem de William James, que foi um dos maiores pensadores norte-americanos, médico, psicólogo e que já falava dos diferentes estados de consciência, a gente não teria formações tão limitadas, restritas e as vezes tão pouco embasadas.

Aprofundando essa ideia, retoma o legado de James, de Moreno, de Jung, de Maslow, de Rogers para justificar a legitimidade da psicologia transpessoal, reforça o elemento central da psicologia – o ser humano –, e aponta o embate com o sistema conselhos. Com isso, termina a discussão expondo: “Não posso ter um viés e dizer, não, eu vou olhar só pra metade do ser humano porque simplesmente eu não consigo enxergar. Eu até posso olhar e dizer, eu não sei o que é isso, mas que existe, existe”.

Solicitada a sintetizar a experiência da entrevista, a professora participante fala:

Olha, que conhece-te a ti mesmo. Acho que esse é o caminho porque a partir desse conhecimento que você tem abertura pra novos horizontes, é a partir desse conhecimento que você percebe o quanto que você não sabe [...]

Este raciocínio foi desenvolvido e no fechamento do resumo da entrevista, a professora entrevistada afirma que “é nos dando as mãos que essa humanidade melhor pode florescer no movimento de todos”.

Entrevistado 4

O quarto professor entrevistado, E4_BR, “codificado” como ind_4 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_4 *civ_2, é um indivíduo do sexo masculino, nacionalidade brasileira, formação em medicina, doutorado em educação, faixa etária entre 60 a 70 anos, casado com filhos. Essa entrevista teve uma duração de 34 minutos e 49 segundos com maior parte do tempo (21%) dedicado à descrição da trajetória do participante e ao interesse pela psicologia transpessoal.

Para falar do seu percurso, o entrevistado utilizou 7 minutos e 19 segundos. As primeiras palavras do entrevistado não foram captadas por nenhum dos aparelhos de gravação que utilizamos. Desse modo, o início da fala registrada do entrevistado é

[...] duplamente cortado, inclusive eu fazia terapia e o psiquiatra disse ou eu ou. Como eu estudava psicopatologia, eu achava que tinha tudo, parei com tudo (risos) e entrei pra dar aula de medicina. E aí comecei a trabalhar com medicina comunitária e a vila, na vila o pessoal trabalhava muito com ervas, com xamãs, com coisas.

Discorre sobre sua inserção acadêmica, formação na UNIPAZ, participação em rituais de iniciação com Craig Gibsone, experiências pessoais como a separação da esposa com dois filhos na época, criação de um grupo de autoconhecimento, livro, entre outros pontos. Finaliza essa primeira temática, afirmando que:

Homens inteiros podem se relacionar com outros homens inteiros, com mulheres, com humanos, com outros seres, a partir da sua inteireza, não capenga, não dividido. Minha visão de transpessoal é por aí, essa é minha caminhada, eu vivo isso hoje com muita alegria.

Quando indagamos sobre a contribuição da transpessoal para a docência, o entrevistado disse: “Olha, me fez apreciar muito a educação, eu conseguia levar pra as salas de aula, porque eu já era um professor mais antigo, eu levava jornadas xamânicas pra sala de aula, viagens através de sonhos ou viagens conduzidas, pra que as pessoas entendessem um outro conceito

de saúde”. De maneira objetiva e direta, ele justifica tal argumento e finaliza com a seguinte assertiva: “O que eu percebi é que muitos colegas entendiam que isso era loucura, mas respeitavam. Eu nunca recebi uma crítica, mas também não me convidavam pra nada, os alunos gostavam, as aulas eram, algumas eram, não eram obrigatória e enchia”.

No que concerne às mudanças dos seus alunos, o professor entrevistado aponta que “Sim, uma grande parte eu tenho contato hoje porque volta, já cresceram, pense tá que aquilo já mudou a vida dele, deu uma guinada”. Isso lhe estimula a ilustrar a resposta com um exemplo. Conclui essa visão, destacando:

Isso me faz feliz. Um, mas tem outros, inclusive nós trabalhávamos com essa proposta no curso de pós-graduação em ciências médicas a nível de mestrado e doutorado, direto, e os meus colegas médicos, alunos ficavam chocados, mas depois se interessavam por isso e hoje eu acho que até a medicina está se abrindo um pouco.

No que diz respeito à sua visão de homem, de mundo e às expectativas futuras, o entrevistado afirma que

Minha visão de mundo ela hoje tá incorporada assim a uma visão de totalidade, que a gente faz parte de um todo, que somos ondas que fazemos parte de um mar e que enquanto ondas nós precisamos aprender a ser humano e aprender a lidar com esse mundo relacional, esse mundo material que é fundamental, porém sem esquecer que a gente faz parte de algo maior e que recebe influências desses campos.

O seu entendimento final acerca dessa temática é:

Se cada um puder aprender a ser mais inteiro, ele tá auxiliando um campo humano, uma alma humana. E isso sim é nossa contribuição pra as próximas gerações. Um serviço que cada um pode fazer mas começa em si-mesmo, eu não vou ajudar aos outros se não me ajudei ainda, ninguém cura ninguém daquilo que não se curou ainda.

Quanto à inserção da psicologia transpessoal nas universidades, o referido professor acrescenta que: “Olha ela vai entrar como algo transgressor e vai se manter enquanto for

transgressor, no dia que ela se tornar incorporada deixou de existir como o Grof falou”. Aponta a complexidade do assunto, destaca os aspectos da visão holística, da transdisciplinaridade, da cultura, das doenças, e finaliza dizendo:

Acho que a transpessoal pode auxiliar muito nisso, teria que romper com a visão de farmacologia e isso interessa a sociedade, então a briga é grande, acho que ela pode entrar muito na educação com o desenvolvimento da consciência, na psicologia com o desenvolvimento da consciência, na gestão de pessoas com o desenvolvimento da consciência e como um elemento agregador das diferentes disciplinas que nós humanos atuamos

A espiritualidade no contexto atual da sociedade tem uma perspectiva central para o entrevistado: “Penso são processos, são processos da humanidade”. Aprofunda esse argumento a partir de Capra, retomando a discussão do idealismo e materialismo e finaliza comparando os cenários na Europa e no Brasil.

Acho que na Europa deve estar acontecendo porque eu vejo muitos europeus se abrindo. Acho pelo, porque lá surge muito paradigma mecanicista, é um pouco mais lento. No Brasil é mais fácil, no Brasil a gente mistura tudo já desde o início, é um pouco mais fácil, talvez pra nós seja mais difícil organizar isso, a gente aceita que seja assim e tudo bem, talvez essa organização é que nós precisamos, de levar pra dentro de uma academia e aceitar algumas normas, mas cada uma tem que achar o seu ponto de equilíbrio, que bom que não é o mesmo pra todos os lugares.

A análise dos vídeos com depoimentos dos alunos de pós-graduação e dos profissionais de psicologia suscitou o seguinte comentário: “Eu acho que todos têm razão”. Justifica essa afirmativa a partir de sua experiência em sala de aula, como profissional e pelas relações interpares que mantém. Desse modo, conclui, dizendo: “Então eu diria que todos eles estão certos, porém se juntássemos todos e fôssemos além, a gente estaria um pouco mais próximos do que é essa visão transcendente do que nós humanos somos parte”

Solicitado a sintetizar a experiência da entrevista, o professor participante inicia, falando: “Ah, foi um bom momento de recordar”. Explica o quanto foi produtivo e encerra, afirmando: “Acho que a gente pode aprender a se comunicar e me senti muito à vontade e acho que está chegando nosso tempo, e só posso agradecer a oportunidade e dizer tenha sucesso”.

Entrevistado 5

O último professor entrevistado, E5_BR, “codificado” como ind_5 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_2 *civ_2, é um indivíduo do sexo masculino, nacionalidade brasileira, formação em medicina, doutorado em medicina, faixa etária entre 40 a 50 anos, casado com filho. Essa entrevista foi a mais curta que realizamos e teve uma duração de 22 minutos e 15 segundos com a maior parte do tempo (34,6%) dedicado à descrição da trajetória do participante. Ao mesmo tempo, podemos dizer que foi uma das entrevistas mais profundas e esclarecedoras que conduzimos.

Para discorrer sobre seu percurso, o professor entrevistado utilizou 7 minutos, expondo todo o seu interesse pela pesquisa na área de espiritualidade e a contribuição dessa abordagem para sua formação como docente-pesquisador. Ele começa falando: “É, bom, acho o seguinte, eu sempre tive desde pequeno um interesse muito grande em entender as coisas, explorar as coisas, aquela veia meio científico e filosófico de tentar entender e explorar, entender como o mundo funciona e tudo mais”. A partir daí fala de sua infância, contexto religioso familiar, a influência do meio espírita, a inserção no mundo universitário, o rigor das pesquisas que realiza e a submissão dos trabalhos para congressos sérios e críticos. Finaliza essa seção com o seguinte pensamento:

Acho que aí a coisa foi caminhando, essa busca de contato com as instituições, atualmente eu estou como coordenador da seção de espiritualidade da associação brasileira da mundial de psiquiatria, e as coisas foram acontecendo. Acho que é mais ou menos por aí.

No que se refere à contribuição da espiritualidade para a docência, podemos encontrar em seu depoimento elementos que reforçam sua ligação com a educação. Ele explica que: “Influenciou totalmente, a minha principal área de atividade atualmente é essa, quer dizer, minha principal área de atuação acadêmica são as pesquisas na área de espiritualidade e saúde, então essa é a minha principal área de trabalho docente e de pesquisa, então isso é fundamental”. Desenvolve esse pensamento e finaliza a discussão, indicando que “às vezes não é trocar uma

coisa pela outra, mas o que falta que pode ser acrescentado! Acho que isso talvez seja o mais importante”

As mudanças dos alunos são percebidas pelo entrevistado da seguinte forma:

Acho que a gente tem visto, não só dos meus alunos diretamente, mas como um todo nos estudantes de medicina, de psicologia e profissionais também, pelas atividades que a gente tem feito em nosso grupo como um todo em congresso.

Desenvolve essa ideia, apresentando o trabalho que tem feito para divulgar as informações em diferentes mídias digitais, buscando eliminar o desconhecimento de algumas pessoas frente ao volume de pesquisas nessa área. Encerra o comentário com a frase “Acho que essa compreensão está se disseminando de modo bastante rápido”.

Quando o abordamos sobre sua visão de homem, de mundo e as expectativas futuras, o participante se posicionou, afirmando que:

Então, bom aí transcende. Tá falando pessoal ou científica, são coisas diferentes né? Então do ponto de vista pessoal. Bem, do ponto de vista acadêmico eu acho que há evidências bastante consistentes de que nós seres humanos não somos apenas um robô biológico, não somos apenas um produto da atividade cerebral química, elétrica etc.

Todo seu discurso é pautado numa visão de mundo universalista e de homem integral. Conclui essa resposta com a sua concepção pessoal.

Eu pessoalmente tenho uma formação e uma visão muito influenciada pela visão espírita. Eu sou espírita, mas eu tenho uma visão muito universalista também. Eu vejo que tem muita coisa em comum e muito mais em comum do que se imagina. Então, é isso mais ou menos que você queria?

No que concerne à inserção da psicologia transpessoal e da espiritualidade nas universidades, o professor entrevistado diz que “Eu sinceramente, todo mundo me pergunta muito sobre obstáculos, eu sinceramente vi muito menos obstáculos do que eu imaginava”.

Evolui com esse pensamento, reforça que por vezes as críticas e oposições surgem pela baixa qualidade dos trabalhos apresentados, embora não descarta a dificuldade e a resistência de outros campos do saber. Termina de abordar essa questão indicando que:

Então, eu vejo muito disso às vezes uma oposição, exemplo no pessoal muito da área mais da psicanálise, o pessoal mais marxista eles são ideologicamente ligados a uma visão materialista de mundo, então esse pessoal é mais resistente, até mais do que neurocientista, por exemplo, as vezes até mais

O papel da espiritualidade no contexto atual da sociedade foi descrito pela entrevistada utilizando o seguinte raciocínio:

É, pois é, eu trabalho menos com a psicologia transpessoal diretamente, eu tenho alguns contatos, mas não é a minha praia, não é a minha área. Eu falo da espiritualidade como um todo. Então, na França eu vejo que eles têm, eu conheço pouco, mas o que eu tenho de contato eles têm uma visão muito secularizante, anti-espiritual.

Após fazer um paralelo dos estudos na Europa, Estados Unidos e Brasil, o entrevistado conclui dizendo:

A Associação Mundial de Psiquiatria acabou de publicar uma *position statement* sobre o tema, eu falo da associação porque a psiquiatria é a minha área, mas a associação brasileira, americana, inglesa, alemã, sul-africana, todas têm uma seção na área de espiritualidade e psiquiatria. A associação americana de psicologia tem a divisão 36 da psicologia de religião que é bastante ativa também, então assim eu acho que tem havido uma abertura bastante grande nesse sentido.

A análise dos vídeos com depoimentos dos alunos de pós-graduação e dos profissionais de psicologia não pôde ser realizada em função do tempo. Desse modo, para finalizar a entrevista, pedimos que o professor entrevistado fizesse uma síntese daquele momento, da experiência da entrevista. Ele inicia dizendo:

Eu acho que a grande mensagem é a seguinte, que é pra se passar até no ponto de vista na parte de formação das pessoas e tudo mais, dos profissionais e tal. Bom, a espiritualidade, embora houve muitas previsões no final do século 19 e no século 20 que ela desapareceria, que é um vestígio primitivista. Desde o positivismo, o marxismo, a psicanálise, todos tinham uma visão, de que com a evolução da humanidade ficaria totalmente racional igual materialista e negando a espiritualidade. Isso obviamente não aconteceu, a espiritualidade se modificou, se transformou. Isso continua muito importante pra humanidade, embora a academia as vezes resista a enxergar isso, e isso é um fato.

Como cientista, reconhecido internacionalmente e atualizado com os estudos e estudiosos da espiritualidade, embasa seus argumentos, destacando pesquisadores como Harald Walach e Francis Collins. Encerra a entrevista, referindo-se ao trabalho de Collins e ao mesmo tempo fazendo um “alerta”, de modo lúdico e jocoso,

Esse tipo de iniciativa, ele publicou um livro chamado “O gene de Deus” eu acho, alguma coisa assim, que ele fala da caminhada dele pessoal e espiritual. Então, isso tudo é possível, mas isso tem muito menos espaço na mídia, ou mesmo em discussão acadêmica do que os extremos estereotipados, que gera. O povo quer ver sangue na realidade, esse é o problema. Acho que é isso.

Depois de ler esses trechos das entrevistas realizadas com os professores brasileiros, a que conclusões podemos chegar? Será que temos elementos suficientes para traçarmos uma rota para alcançar o primeiro objetivo desse estudo? E como comparar esses dados frente aos depoimentos franceses? Para ajudar, ao menos a responder essa última questão, desenvolvemos a próxima seção.

3.2.2.1.2 Grupo francês

O grupo francês é composto por cinco professores universitários, de ambos os sexos e de diferentes formações, faixa etária e estado civil. Assim como ocorreu com o grupo brasileiro,

cada entrevistado francês foi apresentado ao tema central e aos objetivos do estudo, concordando em participar da entrevista e autorizando o registro da mesma em áudio, conforme descrito no termo de consentimento livre (anexo 6). O depoimento desses professores teve um guia norteador (anexo 7), envolvendo oito temáticas, abordadas livremente durante a conversa.

Entrevistado 1

O primeiro professor entrevistado, E1_FR, “codificado” como ind_1 *sex_2 *nac_2 *for_1 *ida_5 *civ_2, é um indivíduo do sexo masculino, nacionalidade francesa, formação em ciências da educação, doutorado em sociologia da educação, faixa etária entre 70 a 80 anos, casado com filhos. Essa entrevista teve uma duração de 39 minutos e 33 segundos com maior parte do tempo (30,4%) dedicado à descrição da trajetória do participante e ao interesse pela psicologia transpessoal.

Para falar do seu percurso, o entrevistado utilizou 12 minutos e 02 segundos. Ele inicia dizendo que:

D'accord. Bon, d'abord je suis très content de pouvoir faire cet entretien avec toi. On va se tutoyer, ça sera plus simple. [...] pour répondre à ta question, je dirais que j'appelais pas ça psychologie transpersonnelle, c'est récemment que j'ai appelé ça comme ça. Moi, j'appelais plutôt ça simplement recherche spirituelle.

A partir daí, discorre sobre suas experiências pessoais, intelectuais, acadêmicas e finaliza essa primeira temática, afirmando que “*En fin de compte si je me reporte à cette expérience d'autour de vingt-cinq ans, et même avant, mais disons d'une façon plus explicite, plus soutenue, notamment à partir de l'oeuvre de Krishnamurti, à partir de vingt-cinq ans*”

Quando indagamos sobre a contribuição da transpessoal para a docência, o entrevistado disse que:

Alors c'est pas la psychologie transpersonnelle, tu comprends bien, d'après ce que j'ai dit, qui m'a influencé, je connaissais pas. J'ai connu beaucoup plus tard la psychologie... La psychologie transpersonnelle vient beaucoup plus tard pour moi, et même elle a été élaborée plus tard en tant que psychologie transpersonnelle.

De maneira objetiva e direta, ele justifica tal argumento e finaliza com a seguinte assertiva: “*C'est-à-dire on perd le sens d'une identité pour devenir, pour comprendre cette*

dynamique qui nous constitue je dirais d'instant en instant. Voilà. Donc la psychologie transpersonnelle, certes on en parle maintenant, mais c'est un effet de mode".

No que concerne às mudanças dos seus alunos, o professor entrevistado aponta que *"Tout ce que j'étais, ma conception philosophique, épistémologique, des science humaines etc. ma relation à Krishnamurti, est passé dans cette formation. Ça les a marqués, ça les a marqués".* Isso lhe permitiu explorar essa experiência com um "olhar do coração", trazendo a sensibilidade e o sentimento do que isso representa em sua fala. Conclui essa visão, destacando: *"Moi, je dirais ce j'avais à dire, et de toute façon ce que j'avais à dire de plus essentiel, c'était dans la poésie".*

No que diz respeito à sua visão de homem, de mundo e às expectativas futuras, o entrevistado afirma que:

Bon, dans tout ce que j'ai dit précédemment, il y a déjà presque une réponse à cette question. Pour moi, c'était évident que lorsqu'on entre dans ce que j'appelle la non dualité, ce qui est vraiment ma philosophie profonde, hein, la non-dualité, lorsqu'on entre dans cette vision du monde, de non-dualité, on est complètement transformé par rapport à ses comportements, par rapport à ses relations au monde, aux autres et à soi-même.

Explica esse argumento e finaliza dizendo que *"La vérité c'est quelque chose d'autre justement, qui est à l'intérieur de nous mêmes et qui constitue essentiellement ce flux de relations dans lequel on est, entre soi, les autres, et le monde".* Em seguida, ele assegura que nunca teve uma perspectiva em relação ao futuro. Para o entrevistado,

Plus exactement, je dirais que le projet pour moi, il est lié à l'instant. Il est lié à ce qui émerge dans l'instant. Donc sans cesse le projet arrive, mais il arrive dans l'instant. Il n'est pas projeté dans, il n'est pas projeté dans l'avenir justement. C'est comme si c'était une étincelle, hein. Une étincelle qui était là, qui...un flux d'étincelles je dirais. Voilà mon projet, c'est un flux d'étincelles par rapport à la vie. Un flux d'étincelles de vie, voilà comment je le définirais.

Quanto à inserção da psicologia transpessoal e da espiritualidade nas universidades, o entrevistado acrescenta que *“Bien, je crois que c’est par prudence. Mes collègues universitaires, surtout en sciences humaines sont très prudents à l’égard de la spiritualité, ou de ce prétend être de la spiritualité”*. No entendimento do entrevistado,

C’est pas ce que je crois moi, donc, ce que je crois que l’existence elle est là pour une partie infime, c’est rien du tout, sur le plan cosmique, sur le plan universel. Notre petit segment de vie. Et ce segment de vie, j’espère que ça sera pas un segment, hein mais pas seulement un saignement. Tu vois la différence?[...] Et en même temps, ce n’est qu’un point infime dans l’histoire de l’univers. Infime. Il n’empêche que ce que l’on vit, on le vit pour l’éternité. Ce qu’un être humain a vécu, c’est un fait. Un fait qui est là pour l’éternité.

Falar sobre espiritualidade no contexto atual da sociedade, é difícil na visão do entrevistado. Para ele, *“C’est difficile de répondre à cette question parce que c’est penser que le futur est déjà connoté par ce type de pratique très marginale. Hein, très marginale à l’université”*. E conclui afirmando que:

L’enjeu est tellement grand que à mon avis, la plupart de ceux qui ont le pouvoir, qui parlent, se font entendre et publient des livres, s’arrangeront pour que ça soit édulcoré, pour que ça soit pas...que toutes les épines, les épines dangereuses pour ce type de représentation du monde, ben soient éliminées.

A possível diferença conceitual e atitudinal frente às nomenclaturas “psicologia transpessoal e transpessoalidade” é vista pelo professor entrevistado da seguinte forma: *“Oui, je suis pas contre le fait d’employer le terme de transpersonnalité. Moi-même, dans mon évolution de la recherche-action, là où je suis maintenant depuis l’an 2000, disons dans cette élaboration conceptuelle”*. Desenvolve esse argumento a partir de suas experiências e pesquisas, além de, mais uma vez, reforçar sua ligação a Krisnamurti. Não se trata, segundo o entrevistado, de uma veneração, de um endeusamento. Para justificar essa ideia, descreve em linhas gerais o funeral do referido pensador, sua cremação e disposição das cinzas em várias partes do mundo para evitar um local de veneração. Finaliza essa temática, destacando sua admiração por essa

situação e relacionando-a com a transpessoalidade. Para o entrevistado, “*C’est remarquable et je trouve que s’il y a transpersonnalité, c’est dans ce sens là qu’il faut l’envisager*”.

Convidado a resumir a experiência da entrevista, o professor participante fala:

Ben, ma considération finale, c’est que j’aime bien parler avec toi. Parce que je te sens un être sincère, pas seulement un chercheur, tu vois de sciences humaines, qui va faire sa thèse et qui va se glorifier, de faire sa thèse. qui va l’utiliser naturellement. Et pourquoi, hein, je dis, pourquoi ? Mais, c’est pas ça ton, ton objectif. Je sais bien que ton objectif c’est une travail sur toi-même, c’est une interrogation que tu as sur toi-même et sur les autres, et sur toi du même coup et que c’est ça l’essentiel, c’est pour ça que ça m’a fait plaisir de m’entretenir avec toi.

Entrevistado 2

O segundo professor entrevistado, E2_FR, “codificado” como ind_2 *sex_2 *nac_2 *for_3 *ida_6 *civ_3, é um indivíduo do sexo masculino, nacionalidade francesa, formação em filosofia, doutorado em filosofia, faixa etária acima de 80 anos, viúvo com filhos. Essa entrevista teve uma duração de 25 minutos e 53 segundos com a maior parte do tempo dedicado a explicar sua visão de mundo, de homem e de futuro.

Para discorrer sobre seu percurso, o professor entrevistado utilizou 1 minutos e 15 segundos, expondo sua formação e a sua concepção de psicologia transpessoal. Ele começa falando que: “*J’ai fait des études de philosophie. Et j’ai deux doctorats à la Sorbonne, de philosophie. Et j’ai trouvé que le transpersonnel avait quelques similitudes avec ma philosophie*”. Destaca que há duas perspectivas de psicologia transpessoal, uma horizontal e outra vertical. Assim, conclui essa temática, dizendo: “*je suis dans le transpersonnel vertical où je reconnais une transcendance et une immanence en nous*”.

No que se refere à contribuição da transpessoal para a docência, o entrevistado é enfático ao dizer que a influência foi “*De façon très mauvaise. Les ennuis ont commencé quand j’ai parlé de transpersonnel*”. Acrescenta que a filosofia pessoal é bastante desenvolvida na França, com semelhanças à filosofia católica e o transpessoal não é reconhecido e nem ensinado na universidade francesa como ocorre em diversas universidades dos Estados Unidos.

Para explicar como as mudanças dos seus alunos são percebidas, o entrevistado afirma: “*Je suis optimiste, et j’ai des élèves qui maintenant on fait du yoga, et qui me suivent dans le*

groupe français”. Essas reduzidas palavras empregadas para responder tal questão suscitam reflexões sobre o que efetivamente significa mudanças, a partir de um processo de formação calcado em paradigmas como transpessoal e/ou da espiritualidade.

Quando questionamos sua visão de homem, de mundo e as expectativas futuras, o entrevistado se posicionou, indicando que *“La base de la psychologie c’est l’Orient, et la base de la philosophie c’est l’Orient. Essentiellement le Japon, la Chine et l’Inde”*. Todo seu discurso está ancorado em valores das tradições orientais. Compara o budismo, o taoísmo ao transpessoal, e encerra essa discussão assegurando que *“J’avais toujours la vision du monde optimiste. Et j’espère quelles palestiniens et les israéliens pourront faire la paix et que la guerre s’arrêtera en Syrie, en Russie et en Ukraine. Et partout ailleurs”*.

No que concerne à inserção da psicologia transpessoal nas universidades, o professor entrevistado diz que *“j’ai peu d’espoir dans la psychologie transpersonnelle”*. *Ce que je crois, c’est à la philosophie de MAD, qui est beaucoup plus large que la psychologie transpersonnelle*. Intensifica esse pensamento, explicando : *“Parce que les universités sont matérialistes et que elles ne sont pas spiritualistes”*. Apresenta dois exemplos clássicos no campo da educação, um de Stanley Milgram e o outro de Zimbardo. Por fim, destaca que *“C’est la grande expérience sur l’éducation. Peut-on faire une éducation obligatoire par choc électrique. Voilà”*

O papel da espiritualidade no contexto atual da sociedade foi descrito pelo entrevistado, utilizando o seguinte raciocínio:

Qu’est-ce que c’est que la religion au Brésil? Les brésiliens sont pratiquants de trois religions au moins, la religion catholique, la religion vaudou avec la macombé et le...et la religion de Auguste Comte, le positivisme. Qui est sur le drapeau brésilien.

Em seguida, avalia a espiritualidade no contexto francês e complementa:

Alors, les religions sont terminées, elles sont morte sen France. La France est un état laïque, qui a des ennuis avec les musulmans et, plus du tout avec les catholiques. Ils sont minoritaires. Et maintenant, la spiritualité remplace la religion. Et la spiritualité je vous l’ai dit c’est premièrement, croire qu’il y a quelque chose après la mort, une vie et

un jugement. Deuxièmement, c'est croire que le cerveau ne produit pas la pensée et que l'homme n'est pas apparu par hasard

Ao ser indagado sobre a existência das correntes que diferenciam a “psicologia transpessoal” da “tranpessoalidade”, o professor entrevistado foi contundente em sua resposta, *“Je ne suis pas d'accord avec ces courants, je suis d'accord avec la philosophie de MAD. Et je me méfie de plus en plus du transpersonnel et de la psychologie transpersonnelle et de la transpersonnalité.*

Já quando foi demandado para sintetizar a experiência da entrevista, o professor participante falou:

L'essentiel, c'est l'amour et la fraternité. Et c'est dans le devise de la France, Liberté, Egalité, Fraternité. Et, il y en a très peu, il y'a pas de liberté, il y a pas d'égalité, et il y a pas de, surtout de fraternité [...] Voilà. Donc, comme il faut faire naître l'amour, dont le message avait été proposé par Jesus il y'a 2000 ans et qui est...qui a fait des progrès. Mais qui...qui a fait des progrès à moitié. Et il nous reste à faire l'autre moitié et à rendre l'amour dans la société et la fraternité. Voilà.

Entrevistado 3

O terceiro professor entrevistado, E3_FR, “codificado” como ind_3 *sex_2 *nac_2 *for_5 *ida_2 *civ_2, é um indivíduo do sexo masculino, nacionalidade francesa, formação em comunicação social e comercial, doutorado em ciências da educação, faixa etária entre 40 a 50 anos, casado com filhos. Essa entrevista foi realizada em dois momentos, no mesmo dia. O primeiro, conduzido a partir do roteiro de entrevista, teve uma duração de 37 minutos e 33 segundos. Já o segundo momento, uma conversa mais informal que enriqueceu esse estudo, teve uma duração de 29 minutos e 54 segundos.

Para falar do seu percurso, o entrevistado utilizou 2 minutos e 40 segundos, iniciando com a seguinte frase: *“alors, la psychologie transpersonnelle pour moi, c'est un peu l'aboutissement Dany et de recherche personnelle en spiritualité, que j'ai commencé à peu près vers l'âge de mes 16 ans où j'ai senti une sorte d'appel intérieur vers”*. A partir daí, discorre sobre seu caminhar, suas buscas, seus interesses, suas experiências e finaliza dizendo *“[...] j'étais dans une sorte de phase dépressive et à partir de là, j'ai... Je me suis réouvert, la vie est re-rentrée en moi et ça a été vraiment un renouveau”*.

No que concerne à influência da transpessoal sobre a sua vida de docente, o entrevistado expressa que:

alors c'est justement à ce moment-là, lors ce que j'ai compris que je pouvais unir ou plutôt que je pouvais faire passer mon développement professionnel dans mon exercice, dans mon travail... pardon, mon développement personnel dans mon travail, c'est là où j'ai essayé de faire rentrer des techniques de la psychologie transpersonnelle dans notamment mon animation de cours et notamment dans la conduite des gestions de projets de mes cours.

Apresenta em seguida aspectos de como tem trabalhado com os aportes da psicologia transpessoal em seu contexto profissional e conclui dizendo: *“Cette année, j'ouvre deux nouveaux cours, c'est la culture de paix et l'autre, c'est la coopération. Et dans tous ses cours là je fais intervenir massivement les concepts de la psychologie transpersonnelle”.*

A discussão da temática relacionada à mudança dos seus estudantes, dos seus orientandos, foi recebida com grande entusiasmo. Ele exprime tal satisfação quando fala:

j'aime beaucoup ta question, j'aime beaucoup ta question parce que pour moi elle est vraiment sur un des aspects les plus importants du métier d'enseignant, qui est la transmission de la question de la conscience et l'éveil et l'élargissement de la conscience entre le prof et les apprenants.

Na continuidade, o entrevistado ressalta a importância dessa ampliação da consciência e da própria relação professor-aluno como algo que lhe desperta muito interesse e que em sua visão, não é ensinado nos programas, mas é uma consequência da aplicação do transpessoal nos ensinamentos. Ele também faz uma associação dessa tomada de consciência à concepção budista da retidão-“justeza”, e fecha seu pensamento afirmando:

Donc pour certains ça a fait des changements ou ça a aidé des prises de conscience, parce que c'est le bon moment, c'est un moment de leur vie qu'ils vivent où ils se posent des questions sur leur futur métier ou sur leur vie, et d'autres qui sont pas encore arrivés là et qui sont pas intéressés par ces questions-là.

Para o professor entrevistado, a psicologia transpessoal é inexistente nas (e para as) universidades francesas

Alors, ma première réaction mais il va falloir que je l'affine, ce serait de dire que la psychologie principale, qui est enseignée en France, c'est la psychologie freudienne, et j'ai l'impression que l'école freudienne de psychologie, avec la psychanalyse, a verrouillé complètement tous les domaines, pour empêcher l'émergence de psychologies plus contemporaines. Dont bien sûr, la psychologie transpersonnelle, mais même aussi la psychologie humaniste, et que, à l'heure actuelle en France.

Acrescenta que antes de sair da “marginalidade”, a psicologia transpessoal, na França, precisa existir nas Universidades e isso envolve diversas etapas, superação de várias “guerras” e interesses acadêmicos. Destaca, por outro lado, os institutos de formação, profissionais de referência e apresenta uma experiência de um professor que iniciou dando aulas de psicologia transpessoal em um curso de medicina na universidade de Marne-la-Vallée, e foi obrigado a suspender o curso. Encerra essa discussão, afirmando que

Alors tu sais qu'en France il y a aussi un peu cette guerre entre la théorie et la pratique, donc entre l'Université qui pense et qui réfléchit, et les praticiens, les professionnels, qui mettent en œuvre. Donc, chez les professionnels elle est là. Et si l'académie se rend compte qu'elle est chez les professionnels, ben elle va se dire c'est pas assez digne pour nous, voilà c'est de la pratique, aucun intérêt, nous on est dans les hautes sphères de l'intelligence.

A questão da espiritualidade no contexto socio-histórico atual foi comentada por meio da seguinte reflexão:

Ben, ta question est très difficile parce qu'il faudrait pouvoir définir ce qu'est la spiritualité, même en France, et tu vois que dans ce groupe de recherche Education-Spiritualité, apparemment, on comprend pas forcément la spiritualité tous de la même façon [...] ta question elle est trop vaste, je peux pas vraiment te répondre.

Para explicar sua visão de mundo, de homem e suas expectativas para o futuro, o professor entrevistado recorre ao pensamento de Pierre Rahbi e ressalta: “Il dit que il est... Comment il me dit? Je sais plus un optimiste fataliste ou le contraire, un pessimiste joyeux je

sais plus très bien. Va voilà il y a ce mélange” e logo em seguida complementa, “*Ma vision du monde actuellement elle est vraiment très sombre. Elle est très très sombre*”. Aprofunda essa frase, visão, embasado na destruição do planeta, na leitura do livro do ecologista Yves Paccalet e nas ações da humanidade. Contudo, finaliza esse comentário com outra perspectiva, quando enuncia que “*Et en même temps si je fais partie des dernières générations d’être humains sur la planète, j’ai envie non pas d’en profiter mais de faire en sorte que ça se passe le mieux possible en fonction de ce qui est possible*”.

Quando indagado sobre as diferentes correntes que diferenciam “psicologia transpessoal” e “transpessoalidade”, o entrevistado se posiciona dizendo que, “*Alors là, pour moi c’est exactement pareil, on est encore dans des systèmes de croyances de mots et d’étiquettes*”.

Quando solicitamos ao participante para sintetizar essa experiência da entrevista, ela explicou que

[...] Moi, mon sentiment, c’est que je suis vraiment très, très heureux de rencontrer un étudiant qui s’intéresse à ces questions. Je suis content aussi que tes questions m’obligent à réfléchir à mes pratiques et à me poser moi-même des questions sur quels sens et quelle finalité je donne à mon enseignement et pourquoi j’ai envie de faire ça et dans quel but je fais tout ça. [...] Et donc prendre conscience de ça et avoir l’occasion de discuter à propos de ça me ramène vraiment, et bien au but de mon existence, au but de mon incarnation et ce pourquoi je suis ici. Donc je te remercie beaucoup de ton interview.

Entrevistado 4

O quarto professor francês entrevistado, E4_FR, “codificado” como ind_4 *sex_2 *nac_2 *for_2 *ida_4 *civ_4, é um indivíduo do sexo masculino, nacionalidade francesa, formação em psicologia, doutorado em psicologia, filosofia e teologia, faixa etária entre 60 a 70 anos. Essa entrevista foi realizada em duas etapas. A primeira diz respeito a um encontro com o entrevistado que teve uma duração aproximada de 20 minutos. Nessa conversa foram discutidos assuntos diversos e solicitada a entrevista referente a esse estudo. O entrevistado concordou, mas por limitação de tempo, propôs responder as questões e enviá-las por email. Como se trata de um ícone do movimento transpessoal, não pensamos duas vezes e adequamos a metodologia para incluir esse outro formato da construção de dados. Com isso, asseguramos,

muito mais do que um depoimento voltado para o percurso pessoal-profissional, defrontarmos com um testemunho de conteúdos e experiências transpessoais, iluminados pelas luzes do amor, da esperança e da fé.

Para falar do seu percurso, o entrevistado inicia sua fala relacionando o seu interesse comum entre a psicologia transpessoal e sentido de vida.

Le intérêt pour la psychologie transpersonnelle ne est pas différent de mon intérêt pour le sens de la vie et le expérience de ses profondeurs. Une mort clinique a été à la origine de cet intérêt, elle continue à éclairer mes recherches actuelles, particulièrement le étude des différentes pratiques de méditation qui ont pour but de nous plonger dans cet espace infini, aimant et silencieux que est notre véritable nature et la nature transpersonnelle qui la fonde (cf. nature naturée et nature naturante chez Spinoza).

De forma poética, discorre sobre suas experiências pessoais, sua “morte-renascimento” e sua tomada de consciência, apoiando-se em um extrato do livro *L’absurde et la Grâce*, éd. Albin Michel (2003, p. 67-68). Assim, finaliza essa primeira temática, expressando:

Il ne y eut plus de conscience, plus de conscience de quelque chose, corps, âme ou oiseau: Rien, mais ce rien, ce no_thing pas une chose, disent mieux les Anglais, ce était le Espace qui contenait le vol, la cage et le oiseau, cette vastitude contenait la conscience, le âme et le corps, ce ne était rien de particulier, de déterminé, de informé. Cela ne est Rien, cela Est, ce est tout ce que je peux dire.

Quando indagamos sobre a contribuição da transpessoal para a docência, o entrevistado disse de maneira simples, objetiva e direta:

On ne peut parler que de ce que on a vécu et enseigner que ce que on a vérifié non seulement intellectuellement mais aussi affectivement et vitalemt. Cf les expériences du numineux dans “Manque et plénitude ” tout le livre est une tentative de réponse à cette question.

No que concerne às mudanças dos seus alunos, o professor entrevistado sintetiza a resposta numa frase: *“Eux seuls peuvent le dire. Les témoignages sont assez nombreux”*.

Para falar da sua visão de homem, de mundo e as expectativas futuras, o entrevistado afirma que

Je ai essayé dès les années 80 de proposer une cartographie de ma vision du monde (cf. Manque et plénitude, édition Albin Michel). Vision du monde qui est aussi un art de vivre, la vie impersonnelle (vitale), la vie personnelle (affective) et la vie transpersonnelle (noétique) que est la vie une et unique mais qui se différencie selon le mode de perception (sensible, affectif ou noétique) que le on utilise pour le appréhender.

Quanto à inserção da psicologia transpessoal nas universidades, o referido professor acrescenta que: *“Les retombées économiques de la connaissance du Soi et de la ouverture au transpersonnel, sont plutôt pauvres”*. Reforça aspectos da sociedade moderna, os interesses acadêmicos, a introdução da psicologia transpessoal na universidade como uma sabedoria que relativiza a razão e os saberes sobre os quais ela foi fundada, e finaliza dizendo: *“Le transpersonnel est par définition trans_social et trans_universitaire mais ce est le propre de une grande institution que de contenir ce qui la déborde”*.

A discussão em torno da espiritualidade no contexto atual da sociedade tem sido alvo de profundas reflexões para o entrevistado. Mais especificamente, ele afirma que

La France se veut parfois de façon pathologique « absolument laïque » ce qui revient à faire de la laïcité, un absolu et une religion qui s’oppose à d’autres religions. Une « saine » laïcité devrait lui permettre d’accueillir toutes les religions ainsi que toutes les expériences spirituelles avec intérêt et discernement. Il y a beaucoup à attendre d’une neutralité sans complaisance et d’une rationalité éclairante, non réductrice.

Quando questionamos sobre as correntes que defendem o nome transpessoalidade no lugar de psicologia transpessoal, sua resposta foi enfática: *“Transpersonnalité? Pourquoi pas?”*. Fundamenta essa reflexão a partir de sua perspectiva teórica (noética) e visão crítica acerca de outras proposições (transhumano; sobrehumano).

Solicitado a sintetizar a experiência da entrevista, o professor participante expressa:

« Meurs et deviens » Naître ou ne pas naître ?» là est la question: naître à ce qui ne meurt pas. Instant après instant, tel est mon chemin depuis cette « mort clinique » à Istanbul. La vie est désormais « contemplation » Contempler « l'Être qui est ce qu'il est et qui fait être tout ce qui est » et agir à partir de cette invisible Évidence: l'Être Ainsi, l'Amour qui naît du calme.

Entrevistado 5

O último professor entrevistado, E5_FR, “codificado” como ind_5 *sex_1 *nac_2 *for_3 *ida_1 *civ_1, é um indivíduo do sexo feminino, nacionalidade francesa, formação em filosofia, doutorado em antropologia, faixa etária entre 35 a 40 anos, solteira. Essa entrevista teve uma duração de 37 minutos e 55 segundos com a maior parte do tempo (28,6%) dedicado à descrição da trajetória do participante. Essa foi uma das entrevistas mais tocantes.

Para discorrer sobre seu percurso, a entrevistada utilizou 10 minutos e 50 segundos, expondo sua imersão no mundo acadêmico até o encontro com a transpessoal. Ele começa falando: “*Alors ça me fait penser à plusieurs choses. C'est que donc comme je te disais, en fait, à la base, donc Rosemarie Anderson, qui était donc à TRC développe des méthodes d'entretien d'investigation sur l'expérience vécue*”. Aprofunda esse pensamento, regatando sua formação em filosofia, interesse pela dimensão corporal, entre outros estudos citados e se dá conta durante a entrevista que essa associação que acabara de fazer tem uma dimensão transpessoal. Finaliza essa reflexão com as seguintes palavras:

[...] euh ta question est intéressante parce qu'elle m'amène tu vois à refaire des liens comme ça et à me dire que finalement, le, ce que je viens de vivre dans le colloque, c'était comme l'aboutissement d'une trajectoire que je pense que j'ai depuis très longtemps, tu vois, depuis que j'ai découvert la philosophie à dix-sept ans. Euh, où je nommais pas ça transpersonnel, mais finalement je pense que c'est ce qui m'habitait et c'est ce que j'ai toujours cherché à mettre en oeuvre dans les recherches avec la difficulté que ça représente ici en France quoi..

No que se refere à contribuição da espiritualidade para a docência, encontramos em seu depoimento aspectos que evidenciam o quanto a abordagem transpessoal, independente de ser assim compreendida e denominada pelo educador, pode influenciar a prática educativa. Ela

explica que: “*Alors, ce qui est clair c’est qu’il y a...Je peux pas dire que ce soit vraiment ma trajectoire dans la psychologie personnelle puisqu’elle est pas faite de manière consciente. Mais ce qui est très clair pour moi, c’est que donc j’ai enseigné pas mal à l’Université*”. Desenvolve esse pensamento e encerra a discussão, indicando que:

Je sais pas si je répons exactement à ta question mais je pense que du coup, mon intérêt il était plus sur la question de finalement qu’est-ce que c’est quoi, d’être euh, incarné, qu’est-ce que...(silence/hésitation) qu’est-ce qu’on va faire quoi. Qu’est-ce qu’on va faire tous ici avec euh.

As mudanças dos alunos são percebidas pela professora entrevistada a partir da mudança de metodologia de ensino-aprendizagem.

J’ai eu des...j’avais ce truc comme ça je m’en rappelle, j’avais ce cours, un cours qui s’appelait « discours sur le corps » où on devait étudier pas mal de, d’approches sociologiques, anthropologiques, philosophiques, du corps. Et en fait, au bout d’un moment, moi je...j’avais vraiment plus envie de faire de l’explication de texte.

Desenvolve essa ideia com exemplos de suas atividades em sala de aula e do retorno de um aluno. Retoma as entrevistas de explicitação como outro recurso-fonte de mudança, remete-se a um artigo de Carls Rogers “*a way of being*” e encerra a resposta dizendo:

Et je pense que c’est ma plus grande motivation en fait, à enseigner, à faire de la formation. C’est ça ... C’est comme si le contenu c’était toujours une excuse en fait, et que le vrai sens que ça a pour moi c’est euh, rentrer en lien avec les gens, les rencontrer, les faire se rencontrer eux-mêmes, et puis essayer de les ouvrir à quelque chose de plus...plus, plus, plus riche, plus profond, plus authentique dans le lien avec eux, puis avec les autres quoi, tu vois. Quelque chose comme ça. Et j’ai pas réfléchi pendant beaucoup à ce que je te dis, donc je dis comme ça vient.

Quando abordamos a questão relativa à visão de homem, de mundo e às expectativas futuras, a participante se posicionou, afirmando que:

Ouais, une grande question hein. Vision du monde, de l'être humain. Euh...perspective d'avenir. Moi, ce que je peux dire, c'est que je pense que... la seule manière de survivre dans ce monde, qui est aujourd'hui quand même d'une extrême violence, euh, la seule issue que je vois.

Reforça, a partir desse pensamento, a necessidade de aprender a viver com o outro e consigo mesmo, respeitando as diferenças, promovendo uma educação com sentido, ligada a uma dimensão incarnada, existencial. Resgata valores-sentimentos como benevolência, amor, respeito, reflete esses aspectos no campo universitário e encerra com uma provocação: “*Est-ce qu'on pourrait apprendre dès l'éducation des jeunes enfants en fait, à connaître par corps? Ne serait-ce qu'en utilisant des approches comme la pédagogie perceptive, comme le focusing ? tu vois*”

No que concerne à inserção da psicologia transpessoal nas universidades, a professora entrevistada diz que “*Ah ben je pense que c'est parce que, en tous cas en France, je pense que le...tout notre problème vient de Descartes (rires) ça vient de bien avant, mais....il y a quand même une grande coupure*”. Evolui com esse pensamento, ressaltando que para a maior parte dos meios de pesquisa na França, falar sobre práticas ou terapias psicocorporais, meditação causa um desconforto. Destaca que a meditação, quando associada à atenção plena, é ligada à dimensão de bem-estar e assim passível trabalhar. Já a espiritualidade, esta, ainda fica muito marginal no mundo acadêmico. Explica também que a própria antropologia das religiões está mais interessada em entender as crenças e o engajamento das pessoas “um pouco diferentes”. Termina de abordar essa questão indicando que:

J'ai l'impression quand-même que y'a quelque chose qui est en train de se passer. Après jusqu'où, euh ça va pouvoir se développer, ça, je, je, je sais pas te dire. Mais j'ai l'impression qu'il y a quelque chose qui a un petit peu, qui peut bouger et que l'entrée par le bien-être peut. Est peut-être la porte d'entrée. Tu vois.

O papel da espiritualidade no contexto atual da sociedade foi descrito pela entrevistada utilizando a seguinte abordagem:

Euh... le problème c'est que ce que je vois c'est est-ce qu'on s'intéresse à la spiritualité un peu comme un phénomène de foire? Je suis un peu caricaturale hein, mais pour étudier euh ces chamans, ces médiums, euh...ces gens doués de perception extra-sensorielle, pour étudier euh différents rituels, et caetera. Ou est-ce qu'on est capable de s'y intéresser de manière impliquée et engagée?

A partir desses questionamentos, a entrevistada esclarece que existe uma grande dificuldade na França de aceitar esse tipo de temática. Em seu entendimento, o transpessoal é visto no referido país como uma seita, um culto e que todas as práticas um pouco alternativas, seus praticantes têm muita dificuldade de sobreviver na França. Ela conclui essa resposta, afirmando que: *“Donc c'est compliqué. Donc je pense qu'il y a de l'eau qui va couler sous les ponts avant quand même que...que les gens puissent s'intéresser à ces pratiques, et les pratiquer en toute légalité d'une certaine manière. Tu vois”*.

A diferença entre a terminologia transpessoalidade e psicologia transpessoal, que algumas correntes defendem, foi percebida pela entrevistada como *“Ben je pense que le transpersonnel, il est au-delà effectivement de la dimension de la psychologie, enfin de la discipline psychologie telle qu'on l'entend.”*. Para explicar esse argumento, ela pensa na criação de uma disciplina transpessoal composta por várias dimensões, efetivamente de caráter filosófico, mas também incluindo a corporal, como se fosse um grande conglomerado repleto das ciências humanas. Logo em seguida, encerra seu pensamento, expressando *“Et au-delà des sciences humaines puisque...mais encore une fois voilà, je suis pas du tout une experte hein, c'est vraiment des réponses, ce qui me vient...mais euh ouais”*.

Para finalizar a entrevista, solicitamos que a entrevistada sintetizasse aquele momento da experiência da entrevista. Ela diz, de forma bastante emocionada, *“Ben écoute je te remercie beaucoup, euh, je te remercie beaucoup vraiment, parce que, euh en fait ça me touche vachement de parler de ça. Tu vois je sens que je suis vachement touchée”*.

A cientista parece que se permitiu sentir a ciência da vida, da sua vida, revisitando sonhos, percursos, medos, conquistas, desafios, (in?)certezas e se deu conta que a transpessoal sempre esteve presente seu percurso-formativo. Assim, termina a entrevista, ainda tocada pela experiência, falando

Et donc, tes questions ont été super parce qu'elles m'ont permis de jeter un regard finalement et de me rendre compte que cette dimension du transpersonnel, je pense qu'elle....que finalement elle est latente. Elle,

elle a tissé mon parcours depuis mon adolescence. Sans que l'aie nommé comme ça. Et ça a été ça ma quête et que finalement, tu te rends compte!, c'est plus de vingt ans après, à quarante ans, que j'arrive dans ce colloque de dimension transpersonnelle, un peu par hasard et que je me rends compte, puis toi ensuite qui viens....finalement comment les choses se mettent ensemble tu vois. Tu sens ce que ça...? Donc du coup merci parce que ça donne beaucoup de sens.

Após a leitura desses extratos das entrevistas realizadas com os professores franceses, a que conclusões podemos chegar? Temos subsídios suficientes para discutirmos e alcançarmos o primeiro objetivo desse estudo? Quais são as suas explicações, “achados e perdidos”, a partir desse contato com os depoimentos dos entrevistados? E como comparar esses dados frente aos depoimentos dos brasileiros entrevistados? Essas e outras questões serão trabalhadas de uma forma direta e indireta na próxima seção.

3.2.2.2 O estudo lexicométrico das entrevistas

Esta seção apresenta o processo de análise textual estatística das entrevistas. O estudo lexicométrico tem sido bastante utilizado na França desde a década de 80 (SALEM, 1982; LEBART; SALEM, 1994; LAHLOU, 1994) e tem ganho interesse pelos pesquisadores brasileiros (CAMARGO, 2005; CONDE, 2008, 2015; CAMARGO; JUSTO, 2013a; 2013b; JUSTO; CAMARGO, 2014), principalmente nos estudos de representações sociais. No campo da educação são poucos os trabalhos que utilizam esse método de análise e no domínio da psicologia transpessoal, interculturalidade e espiritualidade ainda é mais raro, quicá, inédito.

Para o desenvolvimento do estudo lexicométrico das entrevistas realizadas no Brasil e na França, usamos o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Este programa, gratuito, foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), na perspectiva da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2) e passou a ser aplicado no Brasil em 2013. Ele possibilita a realização de diferentes estudos lexicométricos como o cálculo de frequência de palavras, análise fatorial de correspondência, classificação hierárquica descendente, análises de similitude, nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013a).

A fim de entendermos o percurso dos entrevistados, contemplando suas experiências, formações, concepções e interesses, partimos para a realização das análises estatísticas textuais

clássicas; o estudo da classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Utilizamos, para tanto, as recomendações existentes no tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013b) e nos orientamos também pelos trabalhos desenvolvidos por Camargo (2005), Marchand e Ratinaud (2012), Mutombo (2013) e Fernandes et al. (2015), tudo isso para explorar a dimensão intragrupal dessas entrevistas, comparando as respostas de cada participante dentro do seu grupo, brasileiro ou francês. O anexo E ilustra a estrutura do arquivo com as entrevistas para a utilização com o IRAMUTEQ.

3.2.2.2.1 Grupo francês

O *corpus* analisado é composto por cinco unidades de textos ou entrevistas, que o programa dividiu em 505 segmentos de texto (ST) com 2479 formas distintas (palavras) que ocorreram 17.652 vezes. Nesse sentido, há uma frequência média de ocorrência de 7,12% por palavra e uma frequência média de 34,95% de ocorrência por segmento.

Para desenvolver a análise textual métrica, elaboramos primeiramente a nuvem de palavras mostrada na figura 3. A nuvem de palavras reúne e ordena as palavras em forma gráfica em função da sua frequência. É, portanto, uma análise lexical simples, que permite expressar graficamente e de modo mais rápido as palavras-chave de um *corpus* (CAMARGO; JUSTO, 2013a, 2013b). O resultado evidencia que o *corpus* analisado está em conformidade com as expectativas, uma vez que os termos mais frequentes demonstram um vocabulário voltado para a formação humana multidimensional. A palavra *voir*, ao centro, é a mais frequente; em seguida encontramos *penser*, *psychologie*, *chose*, *question*, *monde*, *transpersonnelle*, *aller*, *vie*, *transpersonel*, *dimension*, *humain*, *sentir*, *spiritualité*, *parler*, *comprendre* ... que denotam também elementos característicos e comuns entre os educadores entrevistados.

Figura 3 - Nuvem de palavras com as “percepções dos educadores franceses”

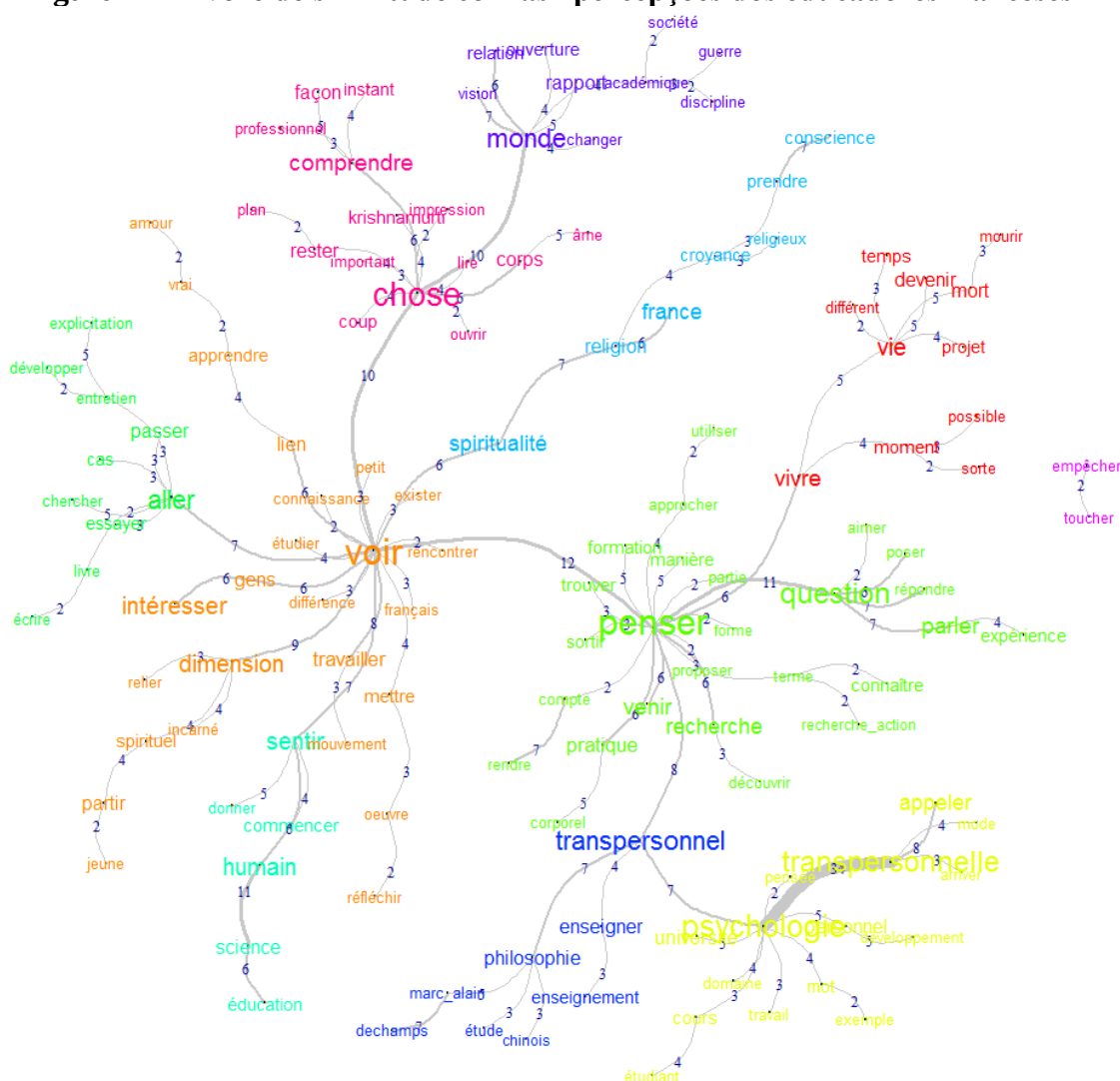


Fonte: O autor (2016).

Para aprofundar o estudo textual métrico, realizamos a análise de similitude. Essa análise fundamenta-se na teoria dos grafos, permitindo mapear as coocorrências entre as palavras e seu resultado e apontando para a conexidade entre as palavras. Essa análise contribui para o reconhecimento da base de um *corpus* textual, diferenciando os componentes comuns e os específicos, de acordo com as variáveis descritivas identificadas no estudo (CAMARGO; JUSTO, 2013a; MARCHAND; RATINAUD, 2012).

O gráfico de similitude mostrado na figura 4 apresenta a estrutura, o núcleo central e o conjunto periférico da interpretação das entrevistas realizadas com os professores franceses. A análise de similitude realizada confirmou a presença marcante da palavra “voir”, não só em termos de frequência, mas também de estrutura, uma vez que este vocábulo mantém um grande número de relações para se tornar central.

Figura 4 - Árvore de similitude com as “percepções dos educadores franceses”



Fonte: O autor (2016).

Seguindo a mesma estratégia adotada por Pascal Marchand em seu estudo “*L’économie au FN: programme ou rhétorique?*”²¹, removemos a palavra “voir” para a redefinição do gráfico de similitude. Assim, encontramos os espaços lexicais realinhados ao escopo central desse estudo (Figura 5).

²¹ Esse trabalho foi realizado no quadro do LABEX SMS – referência ANR-11-LABX-0066.

uma linha divisória que distingue corpo e alma, ou ainda, como a educação espiritual de Krishnamurti. Pensar as “coisas” parece remeter às discussões em torno das dimensões imanente e transcendente, de forma a consolidar uma visão de mundo, de humano e de educação.

- 2) Trajetó *penser-question*. Esse percurso promove a meditação e a problematização do conhecimento e de diversas formas de expressão (o falar, o responder e o gostar). Trata-se de um caminho para revisitar o processo de ensino-aprendizagem e ressignificá-lo, a partir de uma outra concepção de formação e de humano, ancorados numa perspectiva multidimensional e integral.
- 3) Trajetó *penser-psychologie transpersonnelle*. Esse itinerário é realizado em três etapas e cada etapa possui ao menos uma bifurcação que possibilita descobrir novos caminhos. A primeira etapa diz respeito à rota *penser-transpersonnel*. O núcleo *transpersonnel* tem uma ramificação que aponta para o desenvolver, a filosofia e a contribuição da abordagem de Marc-Alain Deschamps.

Dando continuidade ao trajeto inicial, em busca do eixo *psychologie transpersonnelle*, chegamos à segunda etapa, que envolve o trecho entre os polos *transpersonnel* e *psychologie*. O núcleo *psychologie* tem trilhas que visam compreender esse domínio de estudo, enquanto caminho de desenvolvimento pessoal, de imersão profissional, de respeito ao diferente (alteridade) e de luta junto à universidade para o reconhecimento da abordagem transpessoal. Desse eixo parte uma rota em direção à espiritualidade. Isso representa a trajetória da espiritualidade na França, país em que a laicidade é seguida rigorosamente e, por vezes, as crenças, a religião e os religiosos são postos à margem do discurso científico, ensinado nas escolas e nas universidades.

Retomando o trajeto inicial, defrontamo-nos com a última etapa desse percurso, que é referente ao trecho *psychologie* e *transpersonnelle*. De fato, na construção desse caminho, percebe-se que a psicologia transpessoal resgata a dimensão espiritual para o núcleo psicologia com intuito de chamar a atenção para um outro tipo de ensinamento e de modo de ver e de atingir a compreensão do humano. Trata-se de uma conclusão alinhada com o pensamento de Ferreira e Silva (2012).

- 4) Trajetó *penser-aller*. Esse caminho é percorrido em dois tempos: *penser-dimension* e *dimension-aller*. O polo *dimension* encerra uma reflexão em torno da pesquisa, envolvendo suas descobertas e métodos inovadores como a entrevista de explicitação. Além disso, proporciona um reconhecimento das dimensões incarnada e espiritual, bem como aponta para o interesse de ir ao encontro das pessoas. Já o polo *aller*, é caracterizado pelas trilhas que impele a ir, buscar, tentar (ao menos), passar, trabalhar em prol de um movimento (libertador e transformador) ou em prol de uma ligação com o aprender (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser - DELORS, 2010).

- 5) Trajetó *penser-éducation*. Esse percurso contempla os trechos *penser-vivre*, *vivre-vie*, *vie-sentir*, *sentir-humain*, *humain-sciences* e, por fim, *sciences-éducation*. O primeiro trecho retrata as experiências, os momentos possíveis e as oportunidades. Ao chegarmos ao polo *vie*, rotas se entrecruzam para mostrar a importância do tempo, a finitude da vida, com a morte e o “morrer”, mas, também, dando-se conta do projeto inacabado de vir-a-ser, tomando consciência do amor verdadeiro. Os demais trechos revelam que sentir o humano avançar em direção à ciência e atingir a educação é um caminho natural da vida, que ao nosso ver implica em um processo de formação multidimensional, onde o “amor verdadeiro”, o dar, a dádiva estejam presentes.

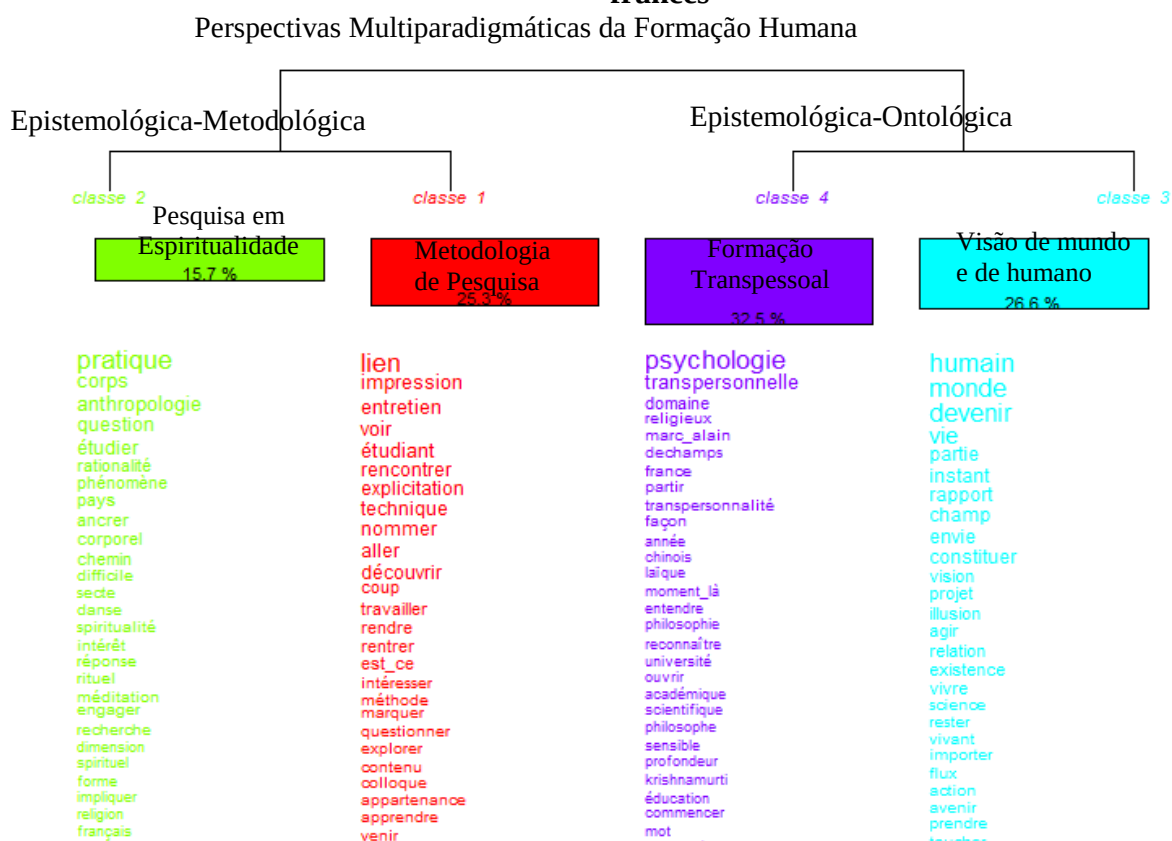
- 6) O gráfico de similaridade apresenta ainda um caminho que envolve apenas duas palavras, de mesma classe gramatical – verbo -, que expressam ação. Trata-se da rota *toucher-empêcher*. Esse trecho nos chama atenção, uma vez que podemos refletir se “(in)conscientemente” foi dito pelos professores franceses entrevistados que é proibido “tocar”, fazer-se presente, afetar, sensibilizar, atingir, emocionar o outro. Será? Nesse caso, é possível pensar um processo de formação humana multidimensional quando se impede o contato humano?

Para melhor compreensão da análise de similaridade, realizamos uma análise lexical através da classificação hierárquica descendente (CHD) do conjunto dos segmentos de textos - ST (REINERT, 1983). A análise da CHD reteve 46 ST, ou seja, foram consideradas 90,9% dos ST (n=459). Após a redução dos vocábulos às suas raízes, obtivemos 1838 lematizações, que

resultaram em 1516 palavras analisáveis. Conforme orientam Camargo e Justo (2013b), para realização de análises do tipo CHD, é necessária a retenção de no mínimo 75% dos ST.

A análise da CHD, ilustrada pelo dendograma da figura 6, demonstra que, inicialmente, o *corpus* “Perspectivas Multiparadigmáticas da Formação Humana” foi dividido (1ª partição) em dois *subcorpus* (de um lado, o maior, aqui denominado de “Epistemológica-Ontológica” e do outro, “Epistemológica-Metodológica”). Em seguida, o primeiro *subcorpus*, “Epistemológica-Ontológica”, é subdividido (2ª partição), gerando as classes 3 e 4. Por fim, o outro *subcorpus*, “Epistemológica-Metodológica”, é subdividido (3ª partição), gerando as classes 1 e 2. Isso significa que as classes 3 e 4 possuem menor relação ou proximidade com as classes 1 e 2. A classe 3 possui maior relação ou proximidade com a classe 4, assim como a classe 1 possui mais relação ou proximidade com a classe 2. A CHD foi finalizada nesse momento porque as quatro classes apresentaram-se estáveis, isto é, cada classe foi constituída por Unidades de Contexto Elementar (UCE) com termos semelhantes. Para cada uma dessas classes encontram-se efetivo/frequência, percentual, nível de significância - qui-quadrado de associação das formas ativas (palavras) mais associadas.

Figura 6 - Dendograma da classificação hierárquica descendente – visão do grupo francês



Fonte: O autor (2016).

O dendograma da figura 6 denota as categorias que foram desveladas a partir dos fragmentos das entrevistas, demonstrando os elementos que ancoram experiências, formações, concepções, sentidos e interesses dos professores franceses entrevistados. Para a análise descritiva das palavras mais frequentes de cada classe, expressa por tais categorias, adotamos os critérios sugeridos por Camargo (2005) e Camargo e Justo (2013b):

- (1) reter as palavras não instrumentais com média maior que a frequência média por forma distinta (nesse estudo foi 7,12), e
- (2) considerar as palavras cujo valor de qui-quadrado de associação à classe seja superior ou igual a 3,84 (pois $p < 0,05$).

Nesse caso, da lista de palavras oferecida pelo programa, foram mantidas apenas as destacadas na tabela 1.

Tabela 1 – Perfil das classes relativas às “percepções dos educadores franceses”

Classe 1 (116/459) - 25,27%				Classe 2 (72/459) - 15,69%				Classe 3 (122/459) - 26,58%				Classe 4 (149/459) - 32,46%			
Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras
17	85.00	39.50	lien	16	76.19	60.91	pratique	24	75.00	41.33	humain	43	81.13	64.74	psychologie
8	100.00	24.07	impression	10	71.43	33.93	corps	26	70.27	39.37	monde	33	71.74	35.97	transpersonnelle
8	100.00	24.07	entretien	19	42.22	26.56	question	16	88.89	37.27	devenir	9	100.00	19.10	domaine
32	49.23	23.02	voir	11	44.00	16.03	spiritualité	21	72.41	33.32	vie	8	100.00	16.94	religieux
9	90.00	22.68	étudiant	10	40.00	11.82	recherche	8	88.89	18.26	partie	16	66.67	13.51	france
22	55.00	20.50	aller	12	36.36	11.49	dimension	9	81.82	17.62	instant	13	72.22	13.51	partir
8	88.89	19.67	découvrir	8	42.11	10.46	religion	12	70.59	17.52	rapport	13	68.42	11.69	façon
12	63.16	15.06	travailler	17	26.15	6.27	voir	8	80.00	14.95	vision	12	66.67	10.00	philosophie
16	51.61	12.21	intéresser	17	26.15	6.27	penser	9	75.00	14.80	projet	13	61.90	8.70	université
8	66.67	11.18	apprendre	8	28.57	3.74	parler	11	64.71	13.15	relation	11	64.71	8.37	krishnamurti
27	41.54	10.61	penser					16	53.33	11.77	vivre	8	72.73	8.33	éducation
8	57.14	7.77	cours					11	61.11	11.45	science	10	66.67	8.28	commencer
15	45.45	7.67	dimension					11	61.11	11.45	rester	9	69.23	8.25	mot
12	48.00	7.23	recherche					9	64.29	10.52	prendre	19	54.29	8.23	transpersonnel
10	50.00	6.77	gens					15	51.72	10.03	sentir	11	61.11	7.01	enseigner
								9	60.00	8.88	temps	15	55.56	6.98	comprendre
								9	56.25	7.48	moment	8	66.67	6.58	connaître
								9	52.94	6.29	passer	15	53.57	6.06	parler
								8	53.33	5.69	expérience	11	57.89	5.85	religion
*****	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*****	*	*	*
75	52.45	81.22	*sex_1	42	29.37	29.41	*sex_1	60	46.15	35.61	*ind_1	142	44.94	72.00	*sex_2
75	52.45	81.22	*ind_5	42	29.37	29.41	*ind_5	60	46.15	35.61	*for_1	21	60.00	13.11	*ind_2
75	52.45	81.22	*ida_1	42	29.37	29.41	*ida_1	60	46.15	35.61	*ida_5	21	60.00	13.11	*ida_6
80	44.94	59.58	*for_3	23	39.66	28.84	*tema_espiritualidade	90	52.63	22.64	*tema_visão	48	47.06	12.75	*tema_universidade
18	51.43	13.73	*tema_mudanças	46	25.84	22.68	*for_3	103	32.59	18.81	*sex_2	52	45.61	11.97	*ind_3
10	45.45	4.98	*tema_conclusão					10	45.45	4.22	*tema_conclusão	52	45.61	11.97	*for_5
39	32.50	4.49	*tema_percurso					15	40.54	4.02	*ind_4	52	45.61	11.97	*ida_2
								15	40.54	4.02	*for_2	55	42.31	8.02	*ind_1
								15	40.54	4.02	*ida_4	55	42.31	8.02	*for_1
												55	42.31	8.02	*ida_5
												6	75.00	6.72	*tema_transpessoalidade

Fonte: O autor (2016).

A classe 3, denominada como Visão de Mundo e de Humano, abrange 26,6% do total das UCE. Essa categoria surge como eixo central para começarmos o estudo do percurso de vida dos professores de IES na França e se estabelece em torno das perspectivas epistemológicas-ontológicas. Seu conteúdo semântico sugere que as experiências, as relações, o viver foram elementos marcantes nas narrativas desses professores. As palavras-chave são *humain*, *munde*, *vision*, *vivre*, *relation* et *experiences*. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_1 sex_2 *ida_5 *for_1 -*tema_visão -*tema_conclusão; *ind_4 *for_2 *ida_4. Em outras palavras, a maior parte das UCE da classe 3 foi produzida pelos depoimentos do primeiro e do quarto professor entrevistado, mais especificamente, quando foram abordados

em relação à sua visão de mundo, de homem e expectativas futuras, bem como quando sintetizaram a experiência dessa entrevista.

Com o intuito de ilustrar as UCE características da classe 3, destacamos abaixo as frases de cada entrevistado, de maior pontuação absoluta do coeficiente de associação à referida classe, ou seja, o qui-quadrado das palavras marcadas no segmento.

*et ce est surtout krishnamurti qui a été pour moi le moteur de la réflexion de la méditation profonde sur le sens de la vie sur ce que est un être humain un être humain il ne est pas donné a priori un être humain on le devient (*ind_1 *sex_2 *nac_2 *for_1 *ida_5)*

*je ne en sais rien je avais toujours la vision du monde optimiste et je espère quelles palestiniens et les israéliens pourront faire la paix et que la guerre se arrêtera en syrie en russie et en ukraine et partout ailleurs (*ind_2 *sex_2 *nac_2 *for_3 *ida_6)*

*notamment dans les relations que nous avons avec les autres êtres humains dans la perspective de une humanité globale où tout le monde est relié à tout le monde et où tout ce qui se passe à ne importe quel homme sur la planète concerne et impacts aussi ne importe quel être (ind_3 *sex_2 *nac_2 *for_5 *ida_2)*

*je ai essayé dès les années quatre_vingt de proposer une cartographie de ma vision du monde [...] vision du monde qui est aussi un art de vivre la vie impersonnelle vitale (*ind_4 *sex_2 *nac_2 *for_2 *ida_4)*

*une grande question vision du monde d'être humain perspective d'avenir moi ce que je peux dire ce est que je pense que la seule manière de survivre dans ce monde (*ind_5 *sex_1 *nac_2 *for_3 *ida_1)*

A classe 4, caracterizada como Formação Transpessoal, envolve 32,5% do total das UCE e está relacionada às perspectivas epistemológicas-ontológicas. Essa categoria traz como tema central a psicologia transpessoal, ou melhor, o transpessoal como campo de estudo filosófico e científico, que busca espaço e reconhecimento na academia. As palavras-chave são *psychologie, transpersonnel(le), domaine, philosophie, université, éducation, religion*. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_2 *sex_2 *ida_6 - *tema_universidade, *ind_3 *for_5 *ida_2 *ind_1 *for_1 *ida_5 - *tema_transpessoalidade.

Isto quer dizer que a maioria das UCE da classe 4 foi produzida pelos comentários do segundo, do terceiro e do último professor entrevistado, notadamente, quando discutiram as temáticas relativas à universidade e à transpessoal.

Para exemplificar as UCE da classe 4, destacamos abaixo as frases dos professores entrevistados, seguindo o mesmo critério de seleção adotado para classe 3.

*pour que elles me conviennent et que je puisse me les approprier mais ce qui est **important** pour moi par rapport à la **psychologie transpersonnelle** ce est que par **krishnamurti** je ai pu mieux **comprendre** la **philosophie chinoise** (ind_1 *sex_2 *nac_2 *for_1 *ida_5)*

*de accord je ne suis pas de accord avec ces courants je suis de accord avec la **philosophie** de **marc_alain dechamps** et je me méfie de plus en plus du **transpersonnel** et de la **psychologie transpersonnelle** et de la **transpersonnalité** (ind_2 *sex_2 *nac_2 *for_3 *ida_6)*

*ce est **proche** mais je crois pas que il y ait encore de formation universitaire spécifiquement dans ce **domaine** je ne pense pas que la **psychologie transpersonnelle** puisse **sortir** de la **marginalité académique** universitaire en **france** ind_3 *sex_2 *nac_2 *for_5 *ida_2*

*le intérêt pour la **psychologie transpersonnelle** ne est pas différent de mon intérêt pour le sens de la vie et le expérience de ses **profondeurs** (ind_4 *sex_2 *nac_2 *for_2 *ida_4)*

*alors ce qui est clair ce est que il y a je ne peux pas dire que ce soit vraiment ma trajectoire dans la **psychologie transpersonnelle** puisque elle ne est pas faite de manière consciente (ind_5 *sex_1 *nac_2 *for_3 *ida_1)*

A classe 1, intitulada como Metodologia de Pesquisa, concentra 25,3% do total das UCE. Essa categoria está assentada sob o campo das perspectivas epistemológicas-metodológicas e a composição dos termos que surgiram aponta para os pontos de atenção e rigor que devem ser considerados em uma pesquisa que envolva temáticas como espiritualidade e transpessoalidade. As palavras-chave são *lien, entretien, étudiant, découvrir, apprendre, cours, recherche*. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_5 *sex_1

*ida_1 for_3- *tema_percurso *tema_mudança *tema_conclusão. Sendo assim, a maior parcela das UCE da classe 1 foi produzida pelos relatos do último professor entrevistado, quando foram debatidos os temas percurso existencial, mudanças e síntese da entrevista.

Com a finalidade de ilustrar as UCE típicas da classe 1, apresentamos os depoimentos abaixo, identificados com base nos critérios usados para as classes anteriores.

*nous **travaille** à le intérieur par une sorte de questionnement un eu socratique du genre ce ne est ni ceci ni cela et ce est un genre de questionnement qui me convient bien moi pour approfondir pour **aller plus loin** etc(*ind_1 *sex_2 *nac_2 *for_1 *ida_5)*
*et il y a le transpersonnel pour moi ce est le **passage** de le ego au soi je **vais** vous montrer une photo voilà vous **voyez** cette photo (*ind_2 *sex_2 *nac_2 *for_3 *ida_6)*
*alors comment je en suis **arrivé** à ma position actuelle en fait pareil il y a 4 5 ans je ai compris en même temps que je ai **découvert** la psychologie transpersonnelle que ce était le moyen de faire le **lien** entre ma **recherche** personnelle et mon **travail** professionnel (*ind_3 *sex_2 *nac_2 *for_5 *ida_2)*
*ce qui était mon cas on ne tardait pas à les enterrer ce qui **allait** être mon cas on **décida** néanmoins de attendre un peu et de me installer dans une chambre fraîche à le écart (*ind_4 *sex_2 *nac_2 *for_2 *ida_4)*
*ou dans les **formations** que je ai faites que je fais à le **entretien** de **explicitation** souvent les **gens viennent** en **pensant** qu'ils **vont apprendre** une **technique** ils **vont apprendre** à **questionner** et puis en fait (*ind_5 *sex_1 *nac_2 *for_3 *ida_1)*

A classe 2, nomeada como Pesquisa em Espiritualidade, abarca 15,7% do total das UCE. Essa categoria está alicerçada sob o terreno das perspectivas epistemológicas-metodológicas e as palavras que lhe compõem sugerem que a concepção de espiritualidade demanda uma pesquisa que engloba desde a prática e a dimensão corporal como a yoga até a prática e a dimensão religiosa como o budismo, a fim de compreender o sagrado encarnado (espiritual) sob o prisma da laicidade. As palavras-chave são *pratique, corps, spiritualité, recherche, dimension, religion, penser*. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_5

*ida_1 for_3-*tema_espiritualidade. Dito de outra forma, o maior patamar das UCE da classe 2 foi produzido pelas narrativas do último professor entrevistado, mais particularmente, quando foi discutido o tema da espiritualidade.

Visando demonstrar as UCE características da classe 2, exemplificamos os depoimentos abaixo, selecionados a partir do critério usado para as frases das classes 3 e 4.

*donc je pour **répondre** à ta **question** je dirais que je ne **appelais** pas ça psychologie transpersonnelle ce est récemment que je ai **appelé** ça comme ça moi je **appelais** plutôt ça simplement **recherche spirituelle** (*ind_1 *sex_2 *nac_2 *for_1 *ida_5)*

*oui bien_sûr bien **sûr** je suis optimiste et je ai des élèves qui maintenant on fait du **yoga** et qui me suivent dans le groupe **français** voilà (*ind_2 *sex_2 *nac_2 *for_3 *ida_6)*

*ben ta **question** est très **difficile** parce_que il faudrait pouvoir définir ce que est la **spiritualité** même en **france** et tu **vois** que dans ce groupe de **recherche** education et spiritualité apparemment on comprend pas forcément la **spiritualité** tous de la même façon (*ind_3 *sex_2 *nac_2 *for_5 *ida_2)*

*une **mort** clinique a été à la origine de cet **intérêt** elle continue à éclairer mes **recherches actuelles** particulièrement le **étude** des **différentes pratiques** de **méditation** qui ont pour **but** de nous plonger dans cet espace infini (*ind_4 *sex_2 *nac_2 *for_2 *ida_4)*

*et tout ce qu'on essaie de défendre sur les **recherches** en première personne en fait je ne suis pas **sûre** de comprendre tout à fait la **question** mais je **pense** qu'il y a du **chemin** dans la **culture française** parce qu'on **voit** bien que toutes ces **pratiques** sont labellisées **secte** (*ind_5 *sex_1 *nac_2 *for_3 *ida_1)*

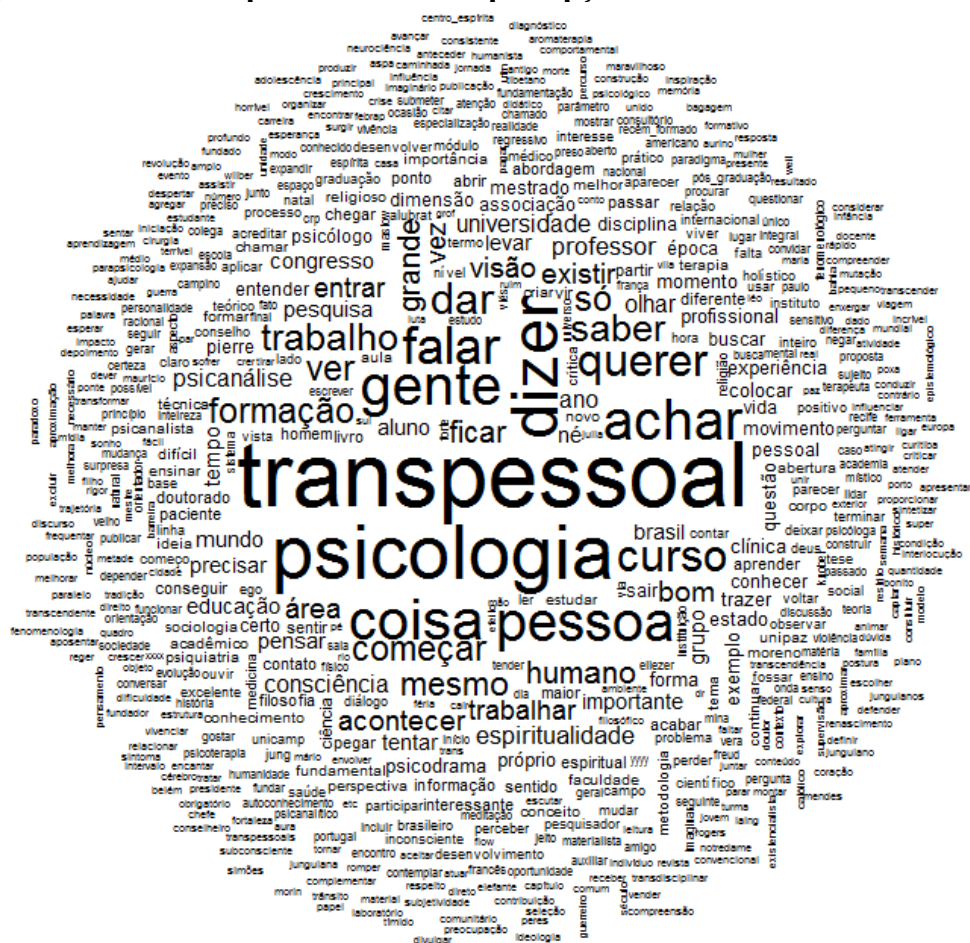
O próximo passo é a apresentação da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa análise permite a visualização das oposições resultantes da CHD sob a perspectiva de um plano fatorial (MENDES *et al.*, 2016). Como ilustra a figura 7, observamos que as quatro classes estão em quadrantes opostos, ou seja, cada classe abarca conteúdos semânticos particulares, relacionados à raiz semântica da palavra que mais influenciou a classe e promoveu a ação das variáveis-atributos e das quatro classes observadas.

3.2.2.2.2 Grupo brasileiro

O *corpus* analisado é composto por cinco unidades de textos ou entrevistas, que o programa dividiu em 727 segmentos de texto (ST) com 3388 formas distintas (palavras) que ocorreram 25.113 vezes. Nesse sentido, há uma frequência média de ocorrência de 7,41% por palavra e uma frequência média de 34,54% de ocorrência por segmento.

Iniciamos a análise textual métrica com a elaboração da nuvem de palavras mostrada na figura 8. O resultado demonstra que o *corpus* estudado está alinhado com as expectativas, já que as palavras mais frequentes evidenciam um vocabulário relacionado com a formação humana multidimensional. A palavra transpessoal, ao centro, é a mais frequente; em seguida encontramos *psicologia*, *dizer*, *gente*, *coisa*, *pessoa*, *achar*, *falar*, *curso*, *querer*, *dar*, *trabalho*, *saber*, *começar*, *formação* ... que mostram os pontos comuns e característicos entre os educadores entrevistados.

Figura 8 - Nuvem de palavras com as “percepções dos educadores brasileiros”



Fonte: O autor (2016).

as técnicas e o jeito específico de lidar com o humano. Indica também um processo de desenvolvimento, educacional formal nas faculdades e em congressos internacionais, e subjetivo, em que só o sujeito encontra respostas para suas indagações. Revela ainda um saber teórico-prático que possibilita a essa abordagem contribuir para formação e relação com diversos profissionais como psicólogos, professores, médicos e terapeutas. Assim, seguindo o caminho que passa pela visão holística, chegamos ao lugar de paradigma, lugar-chave que consideramos que a transpessoal ocupa no atual cenário do movimento.

Além dessa visão interna do polo, podemos constatar os diversos trajetos que partem desse eixo central em direção a outros núcleos como gente, falar, coisa, curso, área, trabalho, psicanálise, psicologia, visão de mundo, universidade, dizer, dar, formação, informação, constituindo com isso um elemento-chave que dialoga com diversos campos do saber, influencia diversas áreas do conhecimento e está presente no cotidiano de pessoas, grupos e instituições. Essa rede de ramificações promove uma ampla faixa de interpretações das narrativas dos entrevistados.

- 1) Trajeta transpessoal-pessoa. Para chegarmos ao polo “pessoa”, é necessário fazer um percurso que passa pelo núcleo “gente”, quando nos defrontamos com os aspectos do humano, sua inteireza e integralidade, da expansão de consciência e do aprender (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser - DELORS, 2010). Em seguida, dando continuidade ao percurso original, encontramos o núcleo “achar”. De fato, esse eixo sugere que há uma busca para encontrar algo como um ponto de vista, um momento fundamental, um acontecer (acontecimento), um lugar, um sentir (sentimento). E assim, dessa busca-achado, partimos em direção ao lugar-núcleo “pessoa”. E lá chegando, encontramos várias rotas que levam ao homem, ao grupo, ao estudo, ao chamado, aos problemas, ao melhor, a transpessoal, ora se configura como processo de individuação (Jung) e psicossíntese (Assagioli).
- 2) Trajeta transpessoal-falar. O caminho direto até o polo falar conduz, em seguida, a várias rotas que levam ao diálogo com outros pensadores como Knobel, outras práticas como a meditação, outros níveis de realidade e a publicar os estudos realizados. É a busca pela formação humana multidimensional e integral.

- 3) Trajeto transpessoal-coisa. Esse itinerário conduz ao núcleo “coisa”, que se constitui por um emaranhado de assuntos, interesses que envolve o sentido, a vida, o científico, o ouvir, o pessoal, as Associações... Deus. O “polo” coisa é tão abrangente e abstrato como seu nome, e ao mesmo tempo, tão concreto como seu significante.
- 4) Trajeto transpessoal-curso. Esse caminho leva ao eixo “curso”, que aponta para a dimensão histórica e a importância de Campinas-SP, com instituições como a ALUBRAT. O campo de ação desse eixo se imbrica com o próximo trajeto.
- 5) Trajeto transpessoal-área. Esse percurso consiste em um caminho direto ao “polo” área. Esse núcleo, por sua vez, representa uma linha de pesquisa que dialoga com as áreas de saúde, especificamente a psiquiatria, e da religião.
- 6) Trajeto transpessoal-trabalho. Esse trecho conduz ao núcleo “trabalho” que indica diversas ramificações como: melhor nível educacional (mestrado), submissão às críticas e busca pela excelência. Contempla ainda a importância do trabalho de Eliezer Mendes.
- 7) Trajeto transpessoal-psicanálise – Essa rota desemboca no “polo” caracterizado pela influência do pensamento psicanalítico, do contato com psicanalistas, do inconsciente e da filosofia.
- 8) Trajeto transpessoal-psicologia – Esse caminho leva ao “polo” psicologia, que se organiza a partir de lugares como espiritualidade, experiência, terapia, academia, social-sociologia, paciente-sensitivo. Em linhas gerais, as trilhas que caracterizam esse núcleo revelam que a psicologia transpessoal (re)introduz a dimensão espiritual e emprega no trabalho clínico, mas ainda busca uma legitimação acadêmica e possui um grande desafio de engajamento e atuação no (e com) o social.
- 9) Trajeto transpessoal-visão de mundo – Esse percurso dirige-se ao “núcleo”visão de mundo, ou modo de vida. Esse núcleo está intimamente ligado com o núcleo universidade, cujo elo envolve o pesquisador e a federal. Trata-se de refletir a visão de mundo, ou modo de vida dos pesquisadores da universidade federal?

- 10) Trajetos transpessoal-dizer. Esse trecho aponta para o “polo” dizer que reúne mística, ciência, ideia e diálogo, olhar e existir, movimento e estudar como base para um caminho que atravessa o espiritual e encontra o religioso. Falamos, então, do mágico? Do sagrado? Do não-dito?
- 11) Trajetos transpessoal-dar, transpessoal-formação. Transpessoal-informação. Essas três rotas estão interconectadas, atravessadas, implicadas. Falamos de lugares como dar aula, em institutos de formação ou nas faculdades de medicina visando uma humanidade melhor. Um exemplo é a formação da ALUBRAT que tem módulos inspirados no psicodrama de Moreno e na teoria de Jung. Isso porque a informação disponível só pode gerar conhecimento se houver uma abertura para o desenvolvimento de múltiplas competências em um processo de formação humana multidimensional.

Para um melhor entendimento da análise de similaridade, realizamos uma análise lexical através da CHD do conjunto dos segmentos de textos -ST (REINERT, 1983). A análise da CHD reteve 89 ST, ou seja, foram consideradas 87,8% dos ST (n=727). Após a redução dos vocábulos às suas raízes, obtivemos 2306 lematizações, que resultaram em 2168 palavras analisáveis. Reforçamos a orientação de Camargo e Justo (2013b), que é necessária a retenção mínima de 75% dos ST para a realização do estudo de CHD.

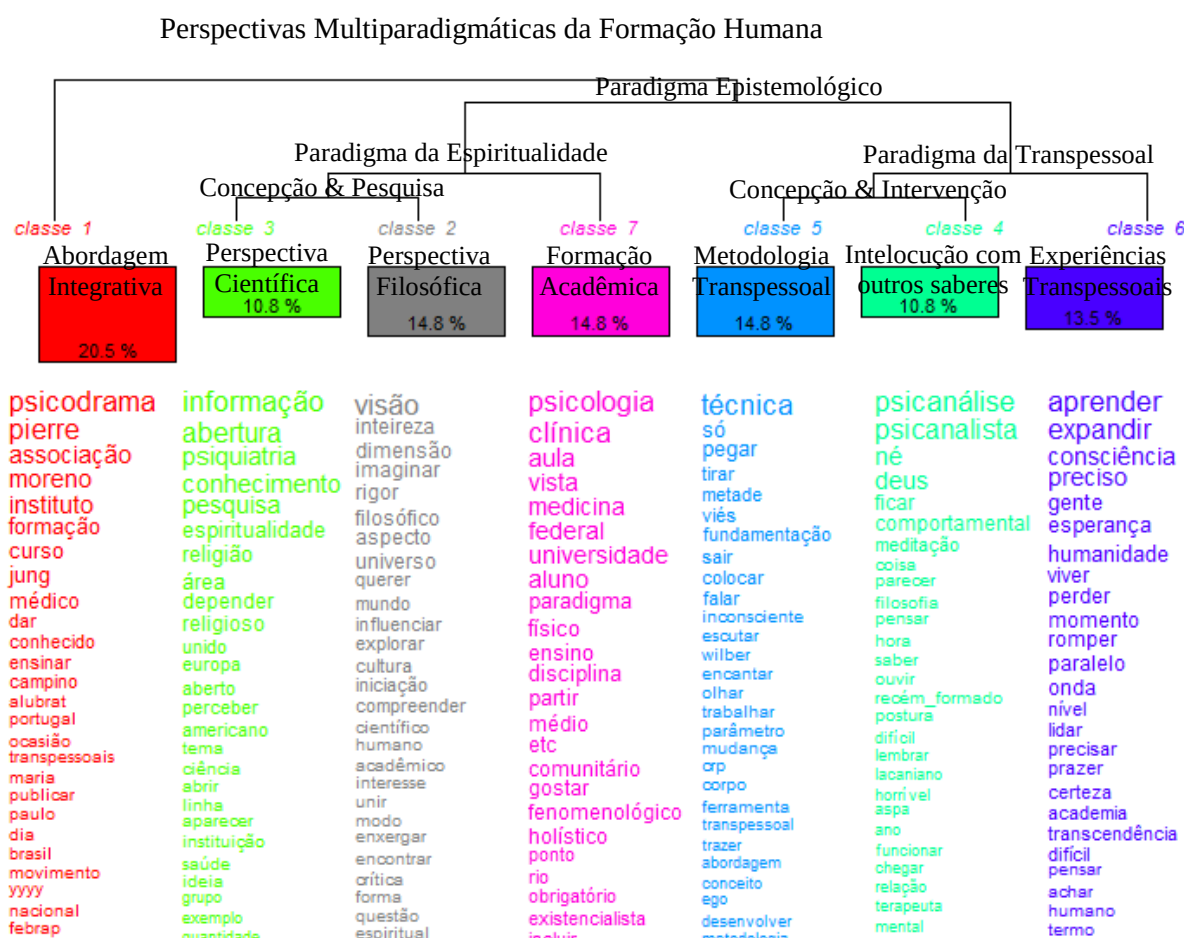
A análise da CHD, ilustrada pelo dendograma da figura 10, demonstra que, inicialmente, o *corpus* “Perspectivas Multiparadigmáticas da Formação Humana” teve várias subdivisões (participações), caracterizando vários *subcorpus*, até a identificação das sete classes que se apresentarem estáveis, evidenciando que cada classe foi constituída por UCE com termos semelhantes.

As categorias que surgiram das UCE representam os fragmentos das entrevistas relativos aos tópicos que abarcaram experiências, formações, concepções, sentidos e interesses dos professores brasileiros entrevistados. A fim de desenvolver a análise descritiva das palavras mais frequentes de cada classe, seguimos os critérios sugeridos por Camargo (2005) e Camargo e Justo (2013b) descritos anteriormente.

A leitura do dendograma da figura 10 revela que o grupo brasileiro entrevistado percebe as perspectivas multiparadigmáticas da formação humana agrupadas em dois grupos: a abordagem integrativa (classe 1) e o eixo paradigmático epistemológico. Esse último abrange os paradigmas da espiritualidade e transpessoal. O paradigma transpessoal reúne as experiências transpessoais (classe 6) e o núcleo concepção & intervenção. Já o paradigma da

espiritualidade envolve a formação acadêmica (classe 7) e o núcleo concepção & pesquisa. Quando observamos o núcleo concepção & intervenção, constatamos que ele abarca as interlocuções com outros saberes (classe 4) e a metodologia transpessoal. E, por fim, quando examinamos o núcleo concepção & pesquisa, identificamos que ele concentra as perspectivas filosófica (classe 2) e científica (classe 3) da espiritualidade.

Figura 10 - Dendograma da classificação hierárquica descendente – visão do grupo brasileiro



Fonte: O autor (2016).

Da relação de palavras fornecidas pelo IRAMUTEQ, foram consideradas apenas as descritas na tabela 2.

Tabela 2 – Perfil das classes relativas às “percepções dos educadores brasileiros”

Classe 1 (140/683) - 20,50%				Classe 2 (101/683) - 14,79%				Classe 3 (74/683) - 10,83%				Classe 4 (74/683) - 10,83%			
Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras
18	85.71	56.55	psicodrama	23	60.53	66.80	visão	12	75.00	69.82	informação	20	58.82	85.30	psicanálise
14	100.00	55.44	pierre	12	57.14	30.85	dimensão	10	76.92	59.91	abertura	11	84.62	74.67	psicanalista
14	82.35	40.93	associação	26	33.77	24.81	querer	9	81.82	58.31	psiquiatria	9	81.82	58.31	deus
10	100.00	39.36	moreno	13	46.43	23.20	mundo	11	64.71	52.37	conhecimento	18	37.50	38.00	ficar
10	100.00	39.36	instituto	17	36.96	19.24	humano	14	51.85	48.96	pesquisa	25	23.58	21.11	coisa
28	52.83	36.86	formação	8	53.33	18.08	acadêmico	16	43.24	42.53	espiritualidade	10	32.26	15.43	pensar
34	47.89	36.48	curso	11	42.31	16.25	forma	15	40.54	35.73	área	15	25.00	13.66	saber
9	100.00	35.37	jung	11	42.31	16.25	questão	8	57.14	31.73	religioso	15	17.05	4.03	falar
9	90.00	30.08	médico	8	50.00	16.12	espiritual	8	30.77	11.12	grupo				
29	43.28	23.67	dar	13	35.14	12.85	área	8	30.77	11.12	exemplo				
10	71.43	22.75	ensinar	13	35.14	12.85	espiritualidade	19	18.10	6.77	pessoa				
14	53.85	18.45	brasil	9	40.91	12.31	buscar	9	22.50	5.99	existir				
12	54.55	16.17	movimento	8	38.10	9.34	profissional	8	21.05	4.35	professor				
10	47.62	9.78	psicólogo	8	27.59	3.94	tentar	17	16.67	4.22	achar				
15	39.47	8.89	professor												
19	35.85	8.31	começar												
8	47.06	7.55	mestrado												
10	38.46	5.35	grupo												
*****	*	*	*	*****	*	*	*	*****	*	*	*	*****	*	*	*
100	38.17	81.44	*ind_03	45	47.37	92.96	*ind_5	16	27.59	18.41	tema_espiritualida	32	32.00	54.32	*ind_2
121	30.40	57.41	*for_2	45	47.37	92.96	*ida_2	20	21.05	11.93	*ind_5	32	32.00	54.32	*for_3
97	33.68	53.11	-*tema_percurso	53	28.65	38.69	*for_4	20	21.05	11.93	*ida_2	54	14.92	13.29	*sex_1
109	30.11	43.67	*sex_1	74	23.05	32.83	*sex_2	15	23.44	11.61	*tema_universidad	13	26.00	12.84	-*tema_videos
113	25.00	16.62	*ida_4	20	33.90	18.72	-*tema_visão					56	12.39	3.34	*ida_4
				11	28.95	6.40	-*tema_conclusão								
				14	21.88	2.81	-*tema_universidade								

Classe 5 (101/683) - 14,79%				Classe 6 (92/683) - 13,47%				Classe 7 (101/683) - 14,79%			
Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras
12	92.31	63.20	técnica	12	80.00	58.24	aprender	42	34.71	46.32	psicologia
23	42.59	35.98	só	8	100.00	52.00	expandir	14	66.67	46.28	clínica
10	66.67	32.76	pegar	16	53.33	42.78	consciência	10	71.43	36.39	aula
11	47.83	20.62	sair	33	31.73	35.10	gente	9	75.00	35.14	medicina
10	50.00	20.27	colocar	11	50.00	26.03	momento	15	50.00	30.88	universidade
27	30.68	20.25	falar	12	41.38	20.24	precisar	15	50.00	30.88	aluno
13	39.39	16.66	olhar	12	38.71	17.75	pensar	11	57.89	28.82	disciplina
14	35.90	14.63	trabalhar	27	26.47	17.39	achar	11	55.00	26.44	partir
39	22.67	11.35	transpessoal	15	32.61	15.50	humano	42	24.42	16.92	transpessoal
9	39.13	11.19	trazer	8	42.11	13.75	sentir	9	47.37	16.46	entender
8	40.00	10.39	abordagem					8	50.00	16.12	contato
25	23.81	8.01	pessoa					11	28.95	6.40	professor
9	30.00	5.76	universidade					9	31.03	6.34	tentar
25	21.01	4.43	dizer					8	27.59	3.94	tempo
8	27.59	3.94	tempo					10	25.64	3.87	trabalhar
*****	*	*	*	*****	*	*	*	*****	*	*	*
88	19.47	23.24	*ida_4	32	35.56	43.38	*ind_4	52	38.24	74.09	*ind_1
21	35.00	21.33	-*tema_docência	21	35.59	27.12	-*tema_visão	52	38.24	74.09	*ida_1
74	20.44	19.54	*sex_1	78	17.26	16.44	*ida_4	85	26.48	65.70	*sex_2
53	20.23	9.99	*ind_03	12	31.58	11.32	-*tema_conclusão	26	28.89	16.36	*ind_4
16	28.07	8.71	-*tema_mudanças	37	20.00	9.28	*for_4	52	18.06	4.22	-*tema_percurso
21	21.00	3.59	*ind_2	22	22.00	7.31	*ind_2	67	16.83	3.17	*for_2
21	21.00	3.59	*for_3	22	22.00	7.31	*for_3				
				13	26.00	7.27	-*tema_videos				

Fonte: O autor (2016).

A classe 6, Experiências Transpessoais, abrange 13,5% do total das UCE. Essa categoria surge como eixo central para começarmos o estudo do percurso de vida dos professores de IES no Brasil e se estabelece em torno do paradigma transpessoal. Seu conteúdo semântico sugere que o aprendizado, a expansão de consciência, o (re?)pensar e sentir o humano foram elementos marcantes no depoimento desses professores. As palavras-chave são aprender, expandir, consciência, pensar, humano e sentir. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_2 *for_3 -*tema_videos *ind_4 *ida_4 *for_4 -*tema_visão -*tema_conclusão. Em outras palavras, a maior parte das UCE da classe 6 foi produzida pelos comentários do segundo e do quarto professor entrevistado, mais especificamente, quando foram abordados os vídeos de profissionais e pós-graduandos de psicologia (segundo entrevistado), a visão de mundo, de homem e expectativas futuras, bem como a síntese da experiência da entrevista (quarto professor).

Com o intuito de ilustrar as UCE característicos da classe 6, destacamos abaixo as frases de cada entrevistado, de maior pontuação absoluta do coeficiente de associação à referida classe, ou seja, o qui-quadrado das palavras marcadas no segmento.

a **gente** começava a **perguntar** sobre esse tipo de coisa espiritualidade, memória extra_cerebral, **consciência** não local, eles não gostavam desse tipo de conversa e diziam que isso era muito, era uma coisa assim muito **paralela** (*ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1)

é uma **consciência expandida**, parece que a **gente** abrange mais coisas. A **gente cresce** com isso isso, melhora a **gente**, é algo muito positivo. Eu **acho** que é um caminho da **evolução** do ser **humano mesmo**, em direção a que eu não **sei** (*ind_2 *sex_1 *nac_1 *for_3 *ida_4)

eu tenho muita **esperança**. Eu **acho** que essa pulsão da **transcendência** é de todos nós. A **gente** só consegue **viver** face a tantos desafios porque nós nos **sentimos** realmente pertencentes a algo **maior** do que o si **mesmo** (*ind_03 *sex_1 *nac_1 *for_2 *ida_4)

como **lidar** com isso ou seja a **gente** pode **aprender** a sair dessas limitações do **mundo atual** que a **gente** está **expandindo** a nossa **consciência** para outros **níveis** sem **perder** a **consciência** de que também existimos aqui (*ind_4 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_4)

mas **gente** como é que pode com a **mesma matéria** o **mesmo** tema de estudo os dois **chegam** em conclusões totalmente diferentes e para mim naquele **momento** ficou muito **claro** que o que faltava para os dois eram dados consistentes para provar um ou outro argumento (*ind_5 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_2)

A classe 4, Interlocuções com outros saberes, envolve 10,8% do total das UCE e faz parte do núcleo de concepção e intervenção do paradigma transpessoal. Essa categoria traz como tema central a influência da psicanálise, da religião e da filosofia na formação dos profissionais que atuam com a transpessoal. As palavras-chave são psicanálise, Deus, pensar, saber e falar. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_2, *sex_1*ida_4*for_3 -*tema_videos. Isto quer dizer que a maioria das UCE da classe 4 foi produzida pelos depoimentos do segundo professor entrevistado, notadamente, quando discutiu as temáticas relativas aos vídeos de profissionais e de pós-graduandos de psicologia.

Para exemplificar as UCE da classe 4, destacamos abaixo as frases dos professores entrevistados, seguindo o mesmo critério de seleção adotado para classe 6.

o último reduto da clínica hoje me **parece** que é a clínica fenomenológica existencial porque até a **psicanálise** tem caído muito

porque os **psicanalistas** produzem muito pouco para as exigências do qualis (*ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1)

muito racional então **fica** assim um bloqueio eu já **pensei** assim meu **deus** seria tão **bom** se a gente criasse uma **psicanálise** transpessoal, mas quem sou eu para ousar uma **coisa** dessa (*ind_2*sex_1*nac_1*for_3*ida_4)

eu não posso olhar e dizer você é meu ser humano, você é só cognitivo-comportamental, eu não posso virar e dizer você é só **psicanalista** você é só essa visão da **psicanálise** ou você é só essa visão da psicologia positiva nem tão só da psicologia transpessoal (*ind_03 *sex_1 *nac_1 *for_2 *ida_4)

então o que está dentro sim é fundamental que tenhamos algumas tecnologias que para algumas pessoas são fundamentais e a **psicanálise** pode ser um belo caminho mas não é o único (*ind_4*sex_2*nac_1*for_4 *ida_4)

esse tipo de iniciativa ele publicou um livro chamado o gene de **deus** eu acho alguma **coisa** assim que ele **fala** da caminhada dele pessoal e espiritual (*ind_5 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_2)

A classe 5, Metodologia Transpessoal, concentra 14,8% do total das UCE. Essa categoria integra o núcleo de concepção e intervenção do paradigma transpessoal, e a composição dos termos que surgiram aponta para as técnicas, abordagens e trabalho realizado com transpessoal aprendidos na universidade e só com a experiência e o tempo. As palavras-chave são transpessoal, técnica, falar, olhar, trabalhar, abordagem, só, Universidade. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_2 *for_3, *ind_03 *sex_1 *ida_4 -*tema_docência -*tema_mudanças. Sendo assim, a maior parcela das UCE da classe 5 foi produzida pelos relatos do segundo e terceiro entrevistados, quando foram debatidos os temas relacionados à docência e às mudanças nos alunos.

Com a finalidade de ilustrar as UCE típicas da classe 5, apresentamos os depoimentos abaixo, identificados com base nos critérios usados para as classes anteriores.

que eu tentava **pegar** era a questão assim do **corpo** que era exatamente talvez uma **contribuição** muito **importante** delas

era **trazer a transpessoal** para algo concreto na **vida** do **sujeito** que era o **corpo** (*ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1)

que são aquelas batidinhas em que a **pessoa** resignifica algum **conteúdo** traumático ou problemático então eu introduzi algumas **técnicas** e isso está sendo muito bom porque eles estão tendo a parte **teórica a fundamentação teórica** e alguma **ferramenta** para eles **saírem** de lá e já comecem até a **trabalhar** (ind_2 *sex_1 *nac_1 *for_3 *ida_4)

aí eu **pego** do outro **só fala** de **ego** e morte e renascimento do **ego** então vamos **ver olha** esses **conceitos** eles são **importantes** se a gente **quer** dar um **trabalho** uma **orientação transpessoal** pra o nosso **trabalho** (ind_03 *sex_1 *nac_1 *for_2 *ida_4)

isso que é a **transpessoal** ela não exclui nenhuma das **abordagens** e o colega último que **falou** tem uma consciência parece bastante grande do que também inclui a **transpessoal só** que ele **coloca parâmetros** (*ind_4 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_4)

you **pega** um richard dawkins da **vida** que é uma **pessoa** que não faz pesquisa na realidade na área mas faz **só** uma propaganda uma militância atea basicamente e you **pega** as vezes alguns religiosos fundamentalistas que negam a evolucao negam qualquer outra coisa do genero (*ind_5 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_2).

A classe 7, Formação Acadêmica, abarca 14,8% do total das UCE. Essa categoria está alicerçada sob o terreno do paradigma da espiritualidade e as palavras que o compõem sugerem uma preocupação com a formação dos profissionais e pesquisadores que trabalham com transpessoal e espiritualidade. As palavras-chave são psicologia, medicina, transpessoal, professor, aluno, universidade e clínica. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_1 *sex_2 *ida_1 *ind_4 *for_2 -*tema_percurso. Dito de outra forma, o maior patamar das UCE da classe 7 foi produzido pelas narrativas do primeiro e quarto professores entrevistados, mais particularmente, quando foi discutido o percurso de vida.

Visando demonstrar as UCE características da classe 7, exemplificamos os depoimentos abaixo, selecionados com base nos critérios usados para as classes anteriores.

dá o que a gente pensar porque do **ponto** de **vista** da formação da graduação ainda são poucas as **universidades federais** que têm a **psicologia transpessoal** como **disciplina** optativa quanto mais quanto **disciplina obrigatória** (*ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1) então é isso que nós oferecemos pros nossos **alunos** uma **metodologia** que contempla essa **perspectiva** dele poder sim **trabalhar** na **psicologia** e aí ele pode **aplicar** isso não só na **clínica** ele pode **aplicar** isso na **educação** e desde pra **professores** do **ensino médio** (*ind_03*sex_1*nac_1*for_2 *ida_4) e coloquei dentro de **disciplinas** que eu dava em várias faculdades porque eu dava **aula** em **medicina** farmácia e **educação física** eu **inclui** isso dentro e criei sou um dos fundadores da **unipaz** do **rio grande** do **sul** do **campos** (*ind_4 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_4) eu acho que sim acho que a gente tem visto não só dos meus **alunos** diretamente mas como um todo nos **estudantes** de **medicina**, de **psicologia** e profissionais também pelas **atividades** que a gente tem feito em nosso grupo como um todo em congresso em publicações (*ind_5*sex_2*nac_1*for_4 *ida_2).

A classe 2, Perspectiva Filosófica, abrange 14,8% do total das UCE. Essa categoria aparece como uma das âncoras do núcleo concepção e pesquisa do paradigma da espiritualidade. As palavras-chave são visão, dimensão mundo, humano, acadêmico e espiritualidade, corroborando o pensamento de que tal perspectiva filosófica remete aos aspectos ontológico e epistemológico desse paradigma. Isso leva o pesquisador a investigar a condição humana. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_5 *sex_2*ida_2 *for_4 -*tema_visão -*tema_universidade -*tema_conclusão. Em outros termos, a maior parte das UCE da classe 2 foi produzida pelos comentários do último professor entrevistado, mais especificamente, quando foram abordados os temas relativos à visão de mundo, de homem e expectativas futuras, universidade, e a síntese da experiência da entrevista.

Com o intuito de ilustrar as UCE características da classe 2, destacamos abaixo as frases de cada entrevistado com base nos critérios usados para as classes anteriores.

outros campos de saberes e do esclarecimento de suas raízes **históricas** e de suas bases **filosóficas** do que é que está em jogo

na sua **visão** de **homem** e de **mundo** eu sintetizaria dizendo que esse é um momento de reflexão e de **diálogo** (*ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1)

ninguém **queria** saber de transpessoal **imagina** faculdade de educação nossa **área** é porque eu fiz primeiro filosofia da história depois filosofia e **ciência** e depois filosofia da educação o meu doutorado foi filosofia da educação (*ind_2 *sex_1 *nac_1 *for_3 *ida_4)

então por um lado eu fazia cursos de transpessoal aplicava e **buscava construir** uma metodologia que eu **via** resultado por outro lado dentro do **universo acadêmico** eu **encontrava** também uma ressonância com muitos **profissionais** que tinham uma interlocução para essa **visão** de **inteireza** do ser **humano** (ind_03 *sex_1 *nac_1 *for_2 *ida_4)

então para mim isso é a busca da **inteireza** do ser saber que eu sou **humano** no **mundo humano** sou parte de um todo e posso transitar entre essa seria digamos uma **visão** holística e **transdisciplinar** (*ind_4 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_4)

querer impor a sua **visão** de **mundo** dentro de uma **área profissional** que está errado ou uma **falta** de **rigor** realmente nos trabalhos então há muitas **críticas** que são extremamente pertinentes mesmo (ind_5 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_2)

A classe 3, Perspectiva Científica, envolve 10,8% do total das UCE e constitui o outro pilar do núcleo de concepção e pesquisa do paradigma da espiritualidade. Essa categoria reforça a abertura e o rigor metodológico no desenvolvimento de pesquisas que envolvam espiritualidade e áreas de interface como saúde, religião e educação. As palavras-chave são: pesquisa, espiritualidade, religioso, psiquiatria, grupo, professor. As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_5 *ida_2 -*tema_espiritualidade - *tema_universidade. Isto quer dizer que a maioria das UCE da classe 3 foi produzida pelos depoimentos do último entrevistado, notadamente, quando discutiu as temáticas relativas à espiritualidade e à universidade.

Para exemplificar as UCE da classe 3, destacamos abaixo as frases dos professores entrevistados com base nos critérios usados para as classes anteriores.

ela vem aparecendo um pouco mais na enfermagem, na educação, na medicina, os **grupos** de **psiquiatria** trabalhando com **temas** específicos como a **ideia** de copying **religioso espiritual**, a **ideia** de cuidado transpessoal para a **área** de enfermagem (*ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1)

sem **contar** e como não fazemos uso de **religião** nada nenhum dogma nada **religioso** apenas as vivências de **desenvolvimento** despertar da **espiritualidade** isso é o suficiente para despertar na **pessoa** o que ela tem de melhor (*ind_2 *sex_1 *nac_1 *for_3 *ida_4)

é fundamentalmente a **informação** e o **conhecimento** que os **professores** da universidade têm por **exemplo** como eu tive essa sorte de **abrir** uma **linha** de **pesquisa** na **unicamp** todos os **professores** ali eles tinham essa **interlocução** para essa transpessoalidade (*ind_03 *sex_1 *nac_1 *for_2 *ida_4)

esse **grupo** de **pessoas** vai **criar** um **campo** para **atingir** mais **pessoas** mas eu não **acho** que isso vai **acontecer** rápido e desde que nós tenhamos responsabilidade para isso **acho** que na **Europa** deve estar **acontecendo** porque eu vejo muitos europeus se **abrindo** (*ind_4 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_4)

todas têm uma seção na **área** de **espiritualidade** e **psiquiatria** a associação **americana** de psicologia tem a divisão trinta e seis da psicologia de **religião** que é bastante ativa também então assim eu **acho** que tem havido uma **abertura** bastante **grande** nesse sentido (*ind_5 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_2)

A classe 1, abordagem integrativa, concentra 20,5% do total das UCE. Essa categoria tem uma linha direta com a perspectiva de formação humana multidimensional. Ao mesmo tempo, não está ancorada no eixo paradigmático-epistemológico da espiritualidade e da transpessoal, “apontado” pelos professores entrevistados. Os termos que surgiram nesta classe sugerem o histórico de criação (as influências teóricas), o processo de implementação e de institucionalização da abordagem integrativa transpessoal, elaborada por Vera Saldanha, que vem sendo ministrada pelos cursos da ALUBRAT. As palavras-chave são psicodrama, Pierre Weil, Jacob Levy Moreno, Carl Gustav Jung, Formação, Associação (ALUBRAT). As variáveis que mais contribuíram para essa classe foram *ind_03 *sex_1 *ida_4 *for_2, -

*tema_percurso. Nesse caso, a maior parcela das UCE da classe 1 foi produzida pelos relatos do terceiro entrevistado, quando foram debatidos os temas relacionados ao seu percurso de vida.

Com a finalidade de ilustrar as UCE representativas da classe 1, apresentamos os depoimentos abaixo, identificados com base nos critérios usados para as classes anteriores.

tentei me **aproximar** dela e ela muito bacana já estava formada me recebeu e me falou da **formação** que tinha em **Recife** Pernambuco que tinha um **grupo** que **dava formação** em psicologia transpessoal era um **grupo** que era **ligado** ao **professor** Léo **Matos** (*ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1)

mas então a maior modificação que eu noto assim em relação a está **ensinando** é primeiro o **curso** no **começo** eu achava que tinha que **dar** só as **bases teóricas** da transpessoal (*ind_2 *sex_1 *nac_1 *for_3 *ida_4)

bem nesse **instituto** eu **dava** um **módulo** dentro da **formação** de **Maria** Júlia e na **associação** de **psicodrama** eu **dava** uma **formação** que eram de quatro **módulos** e que depois passaram a ser sete o que é que aconteceu (*ind_03 *sex_1 *nac_1 *for_2 *ida_4)

isso me faz feliz um mas tem outros inclusive nós trabalhávamos com essa proposta no **curso** de pós graduação em ciências **médicas** a nível de **mestrado** e **doutorado direto** e os meus colegas **médicos** (*ind_4 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_4)

só que esses dois não representam a imensa maioria das pessoas só para **dar** um exemplo ninguém discute por exemplo Francis Collins que é o criador do projeto genoma que é **presidente** do **instituto** national dos **Estados** Unidos (*ind_5 *sex_2 *nac_1 *for_4 *ida_2)

O último passo é a apresentação da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Como mostra a figura 11, as classes estão distribuídas em quadrantes opostos. Observamos a confirmação da CHD apresentada no dendograma da figura 9. Isto porque, a classe 1, Abordagem Integrativa, está isolada no quadrante inferior direito, as classes 4 - Metodologia Transpessoal, 5 - Interlocuções com outros saberes e 6 - Experiências Transpessoais estão

próximas e concentradas no quadrante inferior esquerdo, enquanto que as classes 2 - Perspectivas Filosóficas, 3 - Perspectivas Científicas, 3 e 7 - Formação estão próximas e reunidas no quadrante superior esquerdo.

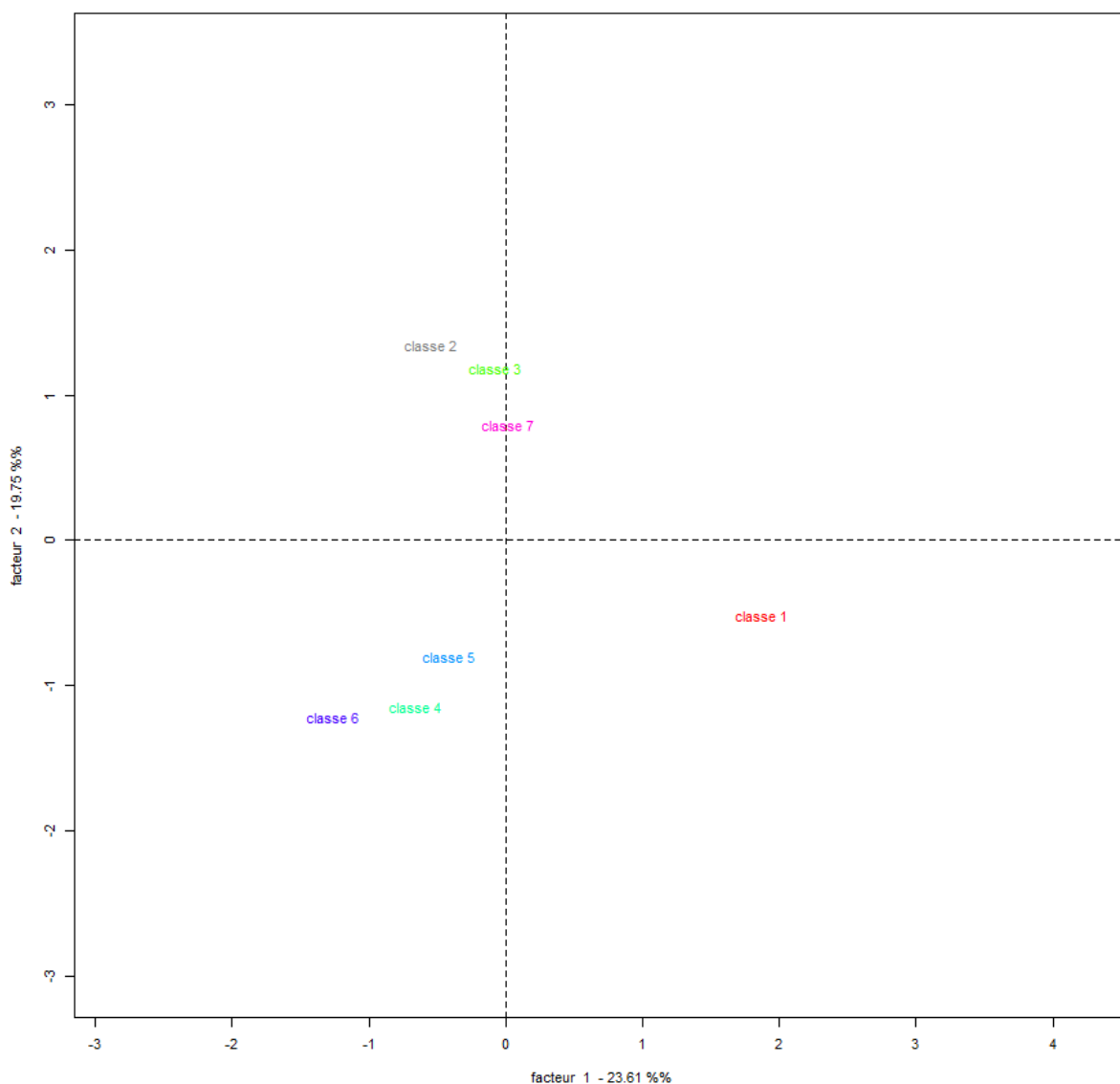
No eixo vertical da figura 11, encontramos o fator 1 que explica 23,61% da variância total das UCEs. Já no eixo horizontal, temos o fator 2 que responde por 19,75%. A contribuição dos demais fatores pode ser vista na tabela 3.

Tabela 3 - Análise Fatorial de Correspondência

Fator	Valores	Porcentagem	Porcentagem acumulada
1	0,32	23,61	23,61
2	0,27	19,75	43,36
3	0,23	16,62	59,98
4	0,20	14,69	74,67
5	0,18	13,19	87,86
6	0,17	12,14	100,00

Fonte: O autor (2016).

Figura 11 - Análise Fatorial de Correspondência – Percepção dos Educadores Brasileiros



Fonte: O autor (2016).

A análise do dendograma (Figura 10) e do plano fatorial (Figura 11) chama a atenção para o modo convergente das falas que os professores brasileiros entrevistados têm sobre as perspectivas de uma formação humana multidimensional.

3.2.2.3 A leitura das entrevistas sob o prisma fenomenológico

Iniciamos essa seção tomando como referência os estudos desenvolvidos por Ferreira (2007), Bicudo (2000, 2011) e Ribeiro (2014), quando aplicam a fenomenologia para o desenvolvimento das análises de dados obtidos por entrevistas. Revisitamos as entrevistas

realizadas e nos detivemos apenas em duas questões. Especificamente, focamos na primeira e na última pergunta. Isso porque a questão de disparo da entrevista remete ao percurso de cada professor entrevistado, sua experiência passada, evocada e trazida para o momento-presente. Já a derradeira indagação diz respeito à síntese da entrevista, às considerações finais acerca daquela experiência. Essa questão é, portanto, uma oportunidade de debruçar-se nos sentimentos, nos conhecimentos, nos valores, nas expectativas, enfim, de debruçar-se em si mesmo, “aqui e agora”, por meio das próprias palavras, memórias, histórias.

Essa etapa do estudo, que denominamos “reflexões dos entrevistados”, consiste também no último estágio do ciclo hermenêutico que definimos para a compreensão da formação humana multidimensional a partir do olhar de educadores franceses e brasileiros entrevistados. Nesse sentido, exploramos a dimensão intergrupar da amostra, comparando as respostas de todos os participantes face às duas questões selecionadas. Os conteúdos das outras perguntas contribuíram para o entendimento mais abrangente e dinâmico do fenômeno que se (re)vela no e com o campo de pesquisa.

Construímos o processo dessa análise de cunho fenomenológico, segmentando em quatro fases. A primeira envolve o desenvolvimento do procedimento de redução de unidades de significado (US)²². A segunda refere-se ao agrupamento das US em regiões de sentido (RS)²³. A terceira permite a identificação das categorias abertas (CA)²⁴ e a última fase consiste na elaboração de uma rede de convergência de significados (RCS) proposta por Bicudo (2000) e exemplificada por Ferreira (2007) e Ribeiro (2014).

Iniciamos o procedimento de redução de unidades de significado (US) com o estudo da primeira questão: Você pode me contar um pouco sobre sua trajetória de vida, como você chegou até a psicologia transpessoal e como você chegou à sua atual posição frente à psicologia transpessoal? Buscamos com isso extrair do discurso dos professores entrevistados os aspectos singulares da narrativa que caracterizem as principais US. Alinhado com o pensamento de Ferreira (2007), não temos a intenção de esgotar as US contempladas nas falas dos entrevistados porque entendemos que todo estudo fenomenológico tem o olhar do pesquisador, o cenário de

²² Entendemos as unidades de significado, conforme Bicudo (2000, p. 81), como “[...] unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada”.

²³ Inspirados em Ribeiro (2014), denominamos de Regiões de Sentido o conjunto de categorias abertas analisadas, interpretadas e agrupadas pelo nível de similitude e significância que apontam elementos delineadores do fenômeno estudado.

²⁴ Adotamos a concepção de Bicudo (2000, p. 82) que as categorias abertas são “constructos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade auto/sujeitos/autores/região de inquérito”.

investigação e as questões sob análise que possibilitam diversos caminhos para compreensão de um fenômeno investigado.

Diante da fala dos entrevistados, fomos mapeando as US, priorizando aquelas que tinham uma conexão direta com o escopo da nossa questão de pesquisa. Reforçamos que esse recurso da análise fenomenológica amplia a discussão em torno das respostas obtidas nas análises anteriores (depoimentos e lexiométrica), assegurando uma melhor abordagem e entendimento do fenômeno de pesquisa.

Como exemplo, apresentamos um fragmento das US identificadas a partir da entrevista realizada com um professor brasileiro, codificado nessa ilustração como P1B. Os anexos F e G ilustram respectivamente o processo de redução de Unidade Significados (US) e o de agrupamento das US em Regiões de Sentido (RS), a partir da análise da entrevista – IND 1B.

Efetuamos sucessivas leituras e audições do extrato selecionado e identificamos cada US com uma cor e um código alfanumérico (ex.: US_01), visando facilitar o entendimento e a apresentação dos resultados. O quadro 2 ilustra um fragmento das US identificadas para as respostas do participante P1B à pergunta relativa à sua trajetória pessoal.

Quadro 2 - Exemplo de redução de unidades de significado (US)

US_01	Em mil novecentos noventa e cinco
US_02	eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia
US_03	eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio
US_04	Como eu fui aluno de Escola Técnica,
US_05	a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação
US_06	do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal.
US_07	E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal
US_08	no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro_espírita e eu comecei a frequentar o centro_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

US_09 como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista

Fonte: O autor (2016).

Uma vez estabelecidas as US, agrupamos aquelas que expressavam a mesma ideia com o intuito de fazer emergir as Regiões de Sentido (RS). Nesse exemplo, mapeamos 82 US que foram agrupadas em 13 RS. O quadro 3 ilustra um fragmento desse tipo de agrupamento:

Quadro 3 - Exemplo de agrupamento das US em Regiões de Sentido (RS)

RS01 CONTEXTO HISTÓRICO-TEMPORAL

US_01 Em mil novecentos noventa e cinco

US_13 Então quando eu entrei em contato com a psicologia transpessoal no final do ensino médio, já com dezesseis, dezessete e dezoito anos por aí, para mim era uma coisa que fazia sentido

US_43 Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses,

RS03 CONTEXTO RELIGIOSO

US_08 no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro espírita e eu comecei a frequentar o centro_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

US_10 uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro_espírita.

US_12 e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita.

US_14 a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo

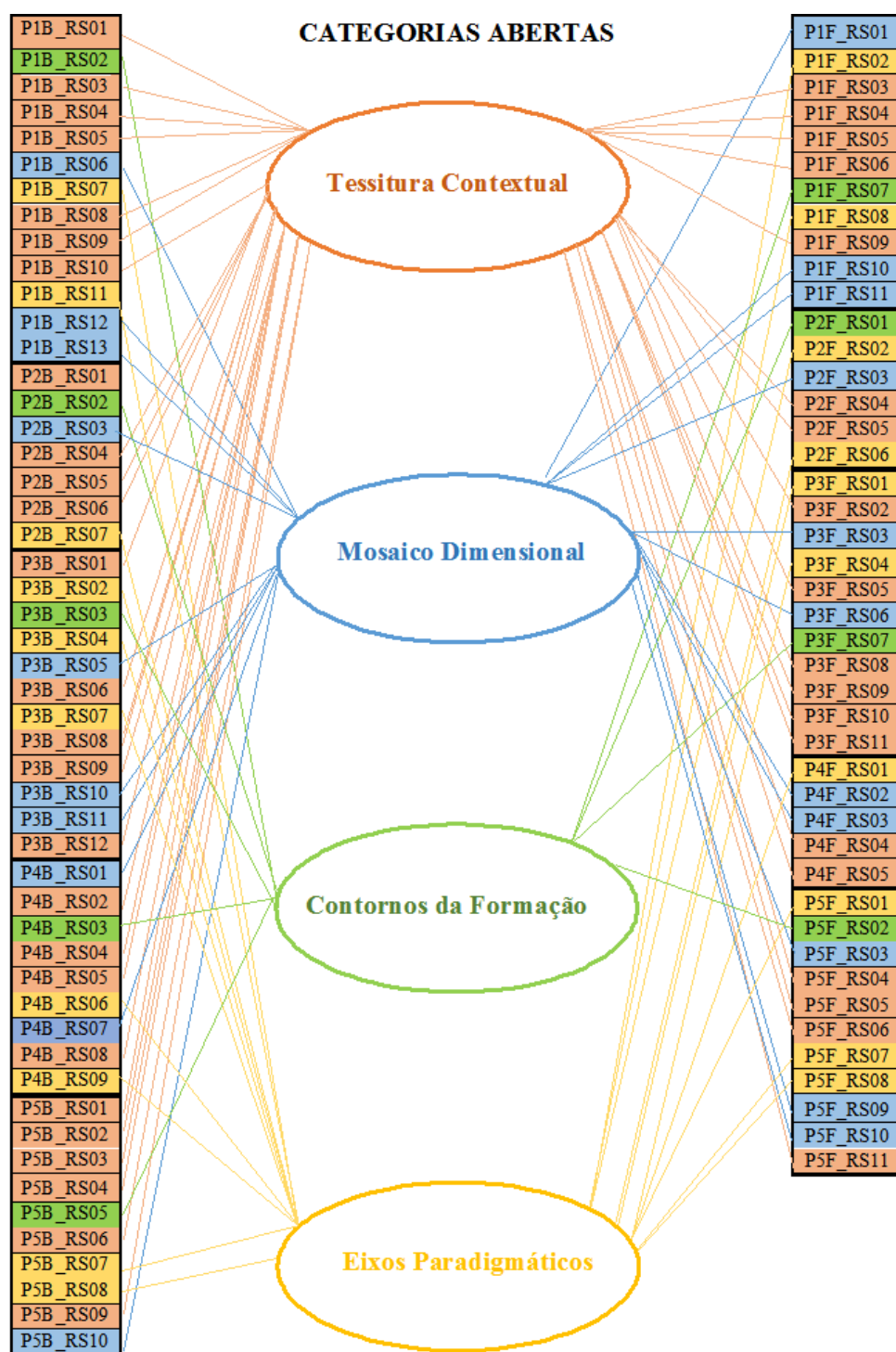
Fonte: O autor (2016).

Esse mesmo procedimento foi realizado para a outra questão selecionada (Como você pode fazer uma síntese dessa entrevista?), respondida por esse participante do exemplo (P1B), assim como para as respostas dos demais entrevistados. De posse das RS, retomamos o objetivo específico desse estudo (*Compreender a percepção de educadores brasileiros e franceses*

acerca das possíveis contribuições dos paradigmas transpessoal e da espiritualidade para os processos de formação humana). Em seguida, desenvolvemos um trabalho contemplativo em torno desse conjunto (US e RS) a fim de que as categorias abertas pudessem emergir naturalmente, “dando voz” ao fenômeno para iniciar o diálogo, as interlocuções, os (re)encontros teóricos e experienciais.

Inspirado pelos trabalhos de Ferreira (2007) e Ribeiro (2014), partimos para elaboração da rede de convergência de significados. Elegemos as categorias abertas (CA) que serão exploradas no decorrer do estudo e organizamos graficamente esse mapa com o cruzamento entre as Regiões de Sentido por Participante (RSP) e as CA. Optamos por fazer esse diálogo empregando as RSP em função do elevado número de unidades de significados (US). A apresentação dos resultados permitirá uma visualização mais rápida das possíveis diferenças culturais presentes entre o discurso dos professores brasileiros e franceses entrevistados, quando se pensa em um processo de formação humana multidimensional. Entendemos que tais relações não esgotam as inúmeras possibilidades de outras associações, interpretações, a partir de diferentes leitores, momentos e condições imersas. A figura 12 ilustra essa rede de convergência de significados.

Figura 12 - Ilustração das convergências entre as regiões de sentido por participantes (RSP) em categorias abertas (CA)



Fonte: O Autor (2016)

No total, mapeamos 18 regiões de sentidos (RS)²⁵. Essas regiões aparecem em diferentes formas, ordens e quantidades no discurso dos professores brasileiros (P1B, P2B até P5B) e

²⁵ As regiões de sentido mapeadas são: contexto político-econômico, contexto profissional, contexto religioso, contexto socio-familiar, perspectiva axiológica, perspectiva motivacional, contexto inter-trans-cultural, contexto

franceses (P1F, P2F até P5F) entrevistados. Assim, catalogamos 94 regiões de sentido por participante (RSP) com base no discurso de cada entrevistado, sendo 50 identificadas nas falas do grupo brasileiro (de P1B_RS01, P1B_RS02 até P5B_RS10) e 44 envolvendo o grupo francês (de P1F_RS01, P1F_RS02 até P5F_RS11). Cada RSP convergiu para uma das quatro categorias abertas (Tessitura Contextual, Mosaico Dimensional, Contornos da Formação e Eixos Paradigmáticos) que emergiram em função da leitura fenomenológica. Esse conjunto de relações e convergências entre as Regiões de Sentido por Participante (RSP) e as Categorias Abertas (CA) pode ser visto na figura 12.

Para um melhor entendimento desse processo, retomamos os exemplos ilustrados nos quadros 1 e 2, apresentados anteriormente. As unidades de sentido identificadas - **US_01** Em mil novecentos noventa e cinco; **US_13** Então quando eu entrei em contato com a psicologia transpessoal no final do ensino médio, já com dezesseis, dezessete e dezoito anos por aí, para mim era uma coisa que fazia sentido e **US_43** Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses - formam a região de sentido **RS01 CONTEXTO HISTÓRICO-TEMPORAL**, mapeada pelo discurso do participante P1B. Desse modo, quando alinhamos região de sentido (RS01) e participante P1B, resulta na região de sentido por participante P1B_RS01, ilustrada na figura 12. Isso significa dizer que no discurso do entrevistado P1B, essa foi a primeira região de sentido que surgiu, sendo narrada em outros momentos de sua fala. Acrescentamos também que a RSP converge para a categoria aberta “Tessitura Contextual”. Isso ocorre porque tal categoria agrega os conteúdos semânticos que expressam os contextos influenciadores das experiências dos entrevistados.

Noutra perspectiva, se observarmos a região de sentido por participante P1F_RS01, percebemos que ela converge para a categoria aberta “Mosaico Dimensional”. Isso ocorre porque no discurso do participante 1 francês (P1F), a primeira região de sentido que se sobressaiu foi a dimensão psico-emocional, ilustrada pelo seguinte comentário:

US_01 je suis très content de pouvoir faire cet entretien avec toi.

[...] **US_02** Et donc je suis très content si je peux te apporter quelque chose.

Contornos da Formação é a categoria aberta que comporta apenas a região de sentido (RS) dimensão formativa. Todos os tipos de formação que localizamos nos depoimentos dos

socio-comunitário, contexto histórico-temporal, dimensão corporal, dimensão sensorial, dimensão psico-emocional, dimensão cognitiva, dimensão espiritual, dimensão formativa, eixo epistêmico-conceitual, eixo metodológico, eixo ontológico.

entrevistados foram concentrados nessa dimensão. Desse modo, o código P1B_RS02 indica a região de sentido por participante que compreende a dimensão formativa (RS02) reconhecida na fala do participante brasileiro P1B, conforme exemplo:

US_02 eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia **US_03** eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio.

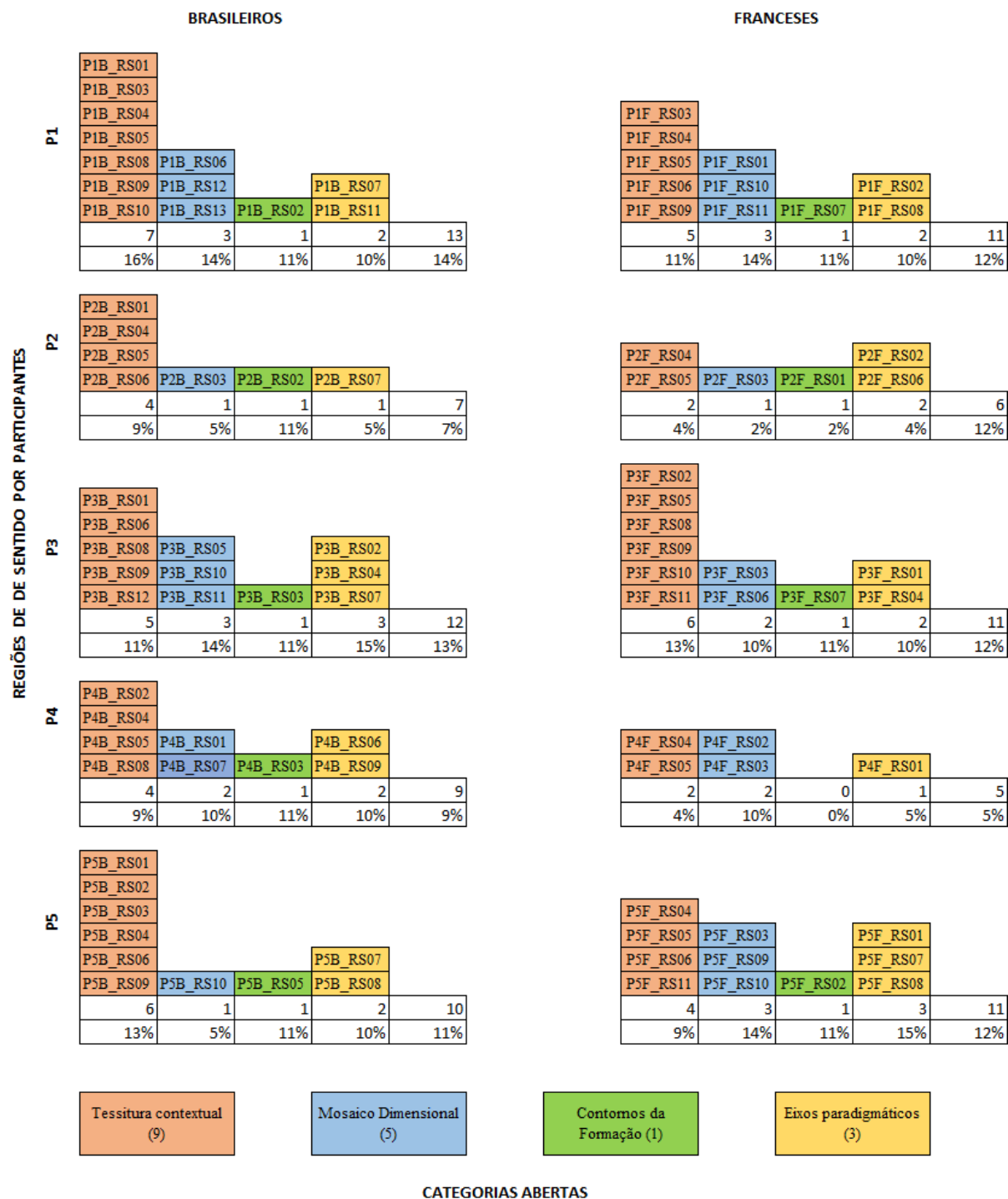
A região de sentido por participante P1F_RS02 converge para a categoria aberta Eixos paradigmáticos. De uma forma geral, podemos dizer que o participante francês P1F expressa em sua narrativa um conteúdo que remetemos ao eixo epistemológico paradigmático.

US_02 je pour répondre à ta question, je dirais que je ne appelais pas ça psychologie transpersonnelle, ce est récemment que je ai appelé ça comme ça. Moi, je appelais plutôt ça simplement recherche spirituelle.

A figura 13 mostra a quantidade de regiões de sentido por participante (RSP), organizada por categoria aberta (CA). Essa distribuição é separada por grupo (brasileiro e francês) e por participante (P1 a P5). A categoria Tessitura Contextual reúne o maior número de RSP. São, ao todo, nessa categoria, 45 RSP, identificadas pela cor rosa na área de sombreamento e nos traços que unem cada RSP a essa CA. O participante brasileiro P1B apresentou o maior índice de RSP. Foram sete, representando 16% dessa categoria. Os participantes que menos apontaram RSP foram os franceses P2F e P4F. Cada um deles, individualmente, só abordou em suas narrativas 2 RSP, representando 4% do montante que convergiu para a Tessitura Contextual.

A categoria Mosaico Dimensional envolve 21 RSP. Os participantes P1B, P3B, P1F e P5F são os que mais contribuíram, cada qual com 3RSP (14%). Em relação à categoria Contornos da Formação, todos os participantes indicaram a dimensão formativa em seus discursos, exceto o entrevistado P4F. No que se refere aos eixos paradigmáticos, última categoria aberta que emergiu, a média de eixos identificados nas falas dos entrevistados gira em torno de 2 RSP, destaque para os participantes P3B e P5F que trazem em seus discursos os três eixos paradigmáticos, conforme esclarece a figura 13

Figura 13 - Distribuição das Regiões de Sentido por participantes e por Categorias Abertas



Fonte: O autor (2016).

4 AS EXPRESSÕES DA ESPIRITUALIDADE NO BRASIL E NA FRANÇA

Essa seção diz respeito ao segundo estudo realizado, na pesquisa de doutorado em referência, que visa compreender as possíveis contribuições do paradigma da espiritualidade para a formação humana. Com o intuito de apresentar essa investigação, a seção foi dividida em três partes. A primeira envolve a discussão do paradigma da espiritualidade em torno da integralidade do ser; a segunda parte diz respeito ao trabalho empírico relativo ao processo de adaptação e validação transcultural do ESI-R na França, e, por fim, a análise comparativa dos resultados da validação do ESI-R no Brasil e na França.

4.1 O paradigma da espiritualidade: um debate em torno da integralidade do ser

O paradigma da espiritualidade é discutido nessa seção através das diferentes expressões da espiritualidade e de alguns modelos que concebem esse constructo. Isso permitiu inserir o campo educacional nesse contexto, articulando-o com os estudos voltados para a noção de espiritualidade. Trata-se, portanto, de um debate em torno da integralidade do ser.

4.1.1 As diferentes expressões da espiritualidade

O conceito de espiritualidade não é novo e nem há um consenso sobre o mesmo. Diversos são os olhares e as influências filosóficas, religiosas e científicas que impelem ao entendimento dessa temática. Segundo Policarpo Júnior (2010, p. 81), “[...] a espiritualidade não está fora da vida, mas é parte dela. [...] A espiritualidade é um modo de viver a própria vida. Em nenhum lugar poderemos encontrar a dimensão espiritual separada do viver”.

Assim, podemos compreender que a “Espiritualidade não exclui, em princípio, nenhuma fé religiosa como forma específica de vivenciar a espiritualidade. Por outro lado, nem tudo que se apresenta como religião também inclui a espiritualidade” (RÖHR, 2010, p. 20). Nesse contexto, comungamos com a visão de Ferreira (2010b, p. 381), quando afirma que estamos falando

[...] de uma espiritualidade integral, uma espiritualidade que inclui ascensão e descensão, imanência e transcendência sem separatividades, mesmo consciente das dificuldades de expressá-las no mundo vivido. Uma espiritualidade que se revela no mundo vivido a partir de um movimento espiralado de recuos e avanços, de luz e sombras, de tentativas de desdobrar e integrar as múltiplas dimensões do Ser. Uma espiritualidade que se revela nos

gestos e que se confunde com os próprios fins da formação humana: a humanização.

Apresentando um olhar psicológico para a concepção de espiritualidade, Ferreira (2012) destaca que a luta para inserir a visão espiritual nos estudos e nas investigações da área de psicologia remete à época do iluminismo, que impregnou na cultura ocidental uma aversão ao fato religioso. Ao mesmo tempo, o autor explicita os trabalhos de James (1890, 1902), Kolberg (1992) e Fowler (1992) como pioneiros na distinção entre as concepções de religião e espiritualidade. Nesse contexto, Tanyi (2002, p. 502) aponta que “Espiritualidade e religião são palavras usadas indistintamente; a fim de esclarecer o significado da espiritualidade, uma distinção entre estas duas palavras é justificada”²⁶.

Já Moreira-Almeida (2009), compreendendo a dificuldade para estabelecer a diferenciação entre esses dois constructos – espiritualidade e religiosidade - adota em seu estudo sobre “Espiritualidade & Saúde Mental: O desafio de reconhecer e integrar a espiritualidade no cuidado com nossos pacientes”, os conceitos de Koenig et al. (2001) e Hufford (2005), que apresentamos no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Definições de espiritualidade e religiosidade

Espiritualidade	Religiosidade
“Relação com o sagrado ou o transcendente (Deus, poder superior, realidade última)” (Koenig et al., 2001)	“Sistema organizado de crenças, práticas e símbolos desenvolvidos para facilitar a proximidade com o sagrado ou transcendente” (Koenig et al., 2001)
“Referente ao domínio do espírito (Deus ou deuses, almas, anjos, demônios) [...] algo invisível e intangível que é a essência da pessoa” (Hufford, 2005)	“É o aspecto institucional da espiritualidade. Religiões são instituições organizadas em torno da ideia de espírito” (Hufford, 2005)

Fonte: Moreira-Almeida (2009, p. 3).

Considerando ainda a relação psicologia e espiritualidade, Wilber (2007, p. 147) estabelece cinco definições mais comuns de espiritualidade:

- (1) A espiritualidade envolve os níveis mais elevados de qualquer uma das linhas de desenvolvimento. (2) A espiritualidade é a soma total dos níveis mais elevados das linhas de desenvolvimento. (3) A espiritualidade é, ela mesma,

²⁶ Spirituality and religion are words used interchangeably; in order to clarify the meaning of spirituality, a distinction between these two words is warranted.

uma linha de desenvolvimento separada. (4) A espiritualidade é uma atitude (tal como a sinceridade ou o amor) que você pode ter em qualquer estágio em que esteja. (5) A espiritualidade, basicamente, envolve experiências de pico, e não estágios.

Ampliando essa discussão, com o intuito de operacionalizar as expressões de espiritualidade por meio de instrumento de pesquisa, MacDonald (2000b, p. 158) parte de cinco concepções acerca da espiritualidade:

[...] (a) a espiritualidade é um construto multidimensional que inclui componentes complexos experienciais, cognitivos, afetivos, fisiológicos, comportamentais e sociais; (b) a espiritualidade é inerentemente um fenômeno/construto experiencial que inclui experiências rotuladas espiritual, religiosa, de pico, mística, transpessoal, transcendente e numinosa; (c) a espiritualidade é acessível a todas as pessoas e as diferenças qualitativas e quantitativas nas expressões de espiritualidade podem ser medidas através dos indivíduos; (d) a espiritualidade não é sinônimo de religião, mas reflete um campo conceitual que inclui a religiosidade intrínseca; e (e) espiritualidade inclui crenças paranormais, experiências e práticas²⁷

Ao mesmo tempo, seria um equívoco pensar que a espiritualidade é algo baseado e que só diz respeito à subjetividade da pessoa. Não podemos caracterizar a espiritualidade na diferenciação entre idealismo e materialismo. Isso porque todas as dimensões são materiais, mesmo a dimensão espiritual. Da mesma forma, a espiritualidade perpassa todas as dimensões, e não pode ser entendida como algo exclusivamente não material (RÖHR, 2010).

Uma abordagem integral da espiritualidade destaca sua aplicação, revela o papel novo da religião e os estágios de desenvolvimento da espiritualidade. Nesse sentido, “[...] o novo ser humano é integrado, e assim o é a espiritualidade” (WILBER, 2006, p. 11). Assim, concordamos com Ferreira (2010a) quando esclarece que Wilber (2006, 2007) e Röhr (2010) entendem que as multidimensões estabelecidas em seus respectivos esquemas não são estágios lineares e monolíticos que se sucedem hierarquicamente.

²⁷ (a) spirituality is a multidimensional constructo that includes complex experiential, cognitive, affective, physiological, behavioral, and social componentes; (b) spirituality is inherently an experiential phenomenon/construto that includes experiences labeled spiritual, religious, peak, mystical, transpessoal, transcendent, and numinous; (c) spirituality is accessible to all people and qualitative and quantitative differences in the expressions of spirituality can be measured across individuals; (d) spirituality is not synonymous with religion but reflects a constructo domain that includes intrinsec religiousness; and (e) spirituality includes paranormal beliefs, experiences, and practices.

Podemos ir mais além para defender a ideia de visões e concepções de espiritualidade(s). A discussão, nesse caso, envolve um patamar mais experiencial-existencial do que teórico-conceitual. Reforçando esse entendimento, compreendemos que

[...] a espiritualidade não é um compartimento, nem algo que esteja separado de nós mesmos. Estamos inseridos nela e ver isso só depende do modo como resolvemos viver. Assim, [...] A experiência da espiritualidade nos convida a cuidar de todas as dimensões do nosso ser” (POLICARPO JÚNIOR, 2010, p. 82-84).

Os estudos de Tanyi (2002, p. 500), envolvendo os diferentes conceitos de espiritualidade, destacam que

A espiritualidade é um componente inerente ao ser humano, e é [...] multidimensional. Espiritualidade e religião são freqüentemente usadas indistintamente, mas os dois conceitos são diferentes. A espiritualidade envolve a busca dos homens por sentido na vida, enquanto a religião envolve uma entidade organizada com rituais e práticas sobre um poder maior ou Deus. A espiritualidade pode estar relacionada com a religião para certos indivíduos, mas para outros, como um ateu, pode não ser.²⁸

Martins (2012), inspirada nos argumentos de Edwards et al. (2010), destaca que os conceitos de espiritualidade estão associados a “Relação com o próprio”; “Relação com os outros”, “Relação com a natureza e música”; “Relação com Deus ou outra entidade superior”; “Esperança, significado e propósito de vida”. Isso reforça a multiplicidade de interpretações e aplicações do significado da expressão espiritualidade.

Pode-se assim perceber que a diversidade de conceitos sobre espiritualidade está implicada na forma de entender e viver a vida, a partir de uma experiência e crença existencial. Corroboramos assim Chaves (2010) quando, alicerçada em sua pesquisa e nos argumentos de Pazzola (2002), admite que o principal objetivo da espiritualidade é melhorar pensamentos, palavras e ações que afetam o comportamento do sujeito, que assume uma noção mais autêntica de sua identidade e dos valores que precisam desenvolver para a busca de uma vida mais plena.

Diante desses diferentes conceitos da espiritualidade, apresentar o nosso conceito pode concorrer, destoar ou repetir com outras palavras o que já está posto pelos diversos campos do saber. Nossa concepção de espiritualidade está ligada à relação-ação, imanente-transcendente, aqui-agora-além, em diferentes planos e contextos da vida e do humano. Defendemos uma visão

²⁸ Spirituality is an inherent component of being human, and is subjective, intangible, and multidimensional. Spirituality and religion are often used interchangeably, but the two concepts are different. Spirituality involves humans’ search for meaning in life, while religion involves an organized entity with rituals and practices about a higher power or God. Spirituality may be related to religion for certain individuals, but for others, such as an atheist, it may not be.

de espiritualidade como experiência íntima e singular que cada humano vivencia, mesmo que não saiba ou consiga nominar. É um estado de consciência (consciente e inconsciente) que permeia valores, formações e o que nos escapa. Por isso, identificamos a necessidade de estabelecer as principais contribuições desse paradigma para a educação. Tal aspecto é o tópico que abordamos na próxima seção.

4.1.2 Contribuições do(s) conceito(s) de espiritualidade(s) para a educação

A multiplicidade de conceitos sobre a espiritualidade explicita, de um lado, o crescente interesse pelo assunto e, por outro, a carência de um aprofundamento da relação legítima entre esse paradigma e os diferentes campos do saber como a educação. Talvez isso ocorra porque estamos falando, na realidade, de espiritualidades.

Tomando como referência o livro *Diálogos em Educação e Espiritualidade*, organizado por Röhr (2010), que ilustra as principais linhas de pensamento adotadas pelos professores do Núcleo de Educação e Espiritualidade da UFPE, percebemos a existência de perspectivas distintas para a noção de espiritualidade. Isso ganha força nas palavras de Ferreira (2010b, p. 375) quando ressalta “[...] que teorizar sobre espiritualidade é um caminho de ascese, de dobrar-se sobre si mesmo, revelando o que foi integrado, para consolidá-lo, e sinalizando as muitas sombras a serem iluminadas”. Logo, diversas são as possibilidades de contribuição desse paradigma para a educação como um processo de formação humana.

Não obstante a diversidade de conceitos, os diálogos da espiritualidade com a educação remetem à história do pensamento filosófico da antiguidade. Na atualidade, essa relação ganha maior destaque e caráter científico. Desse modo, concordamos com Röhr (2010, p. 8) quando aponta

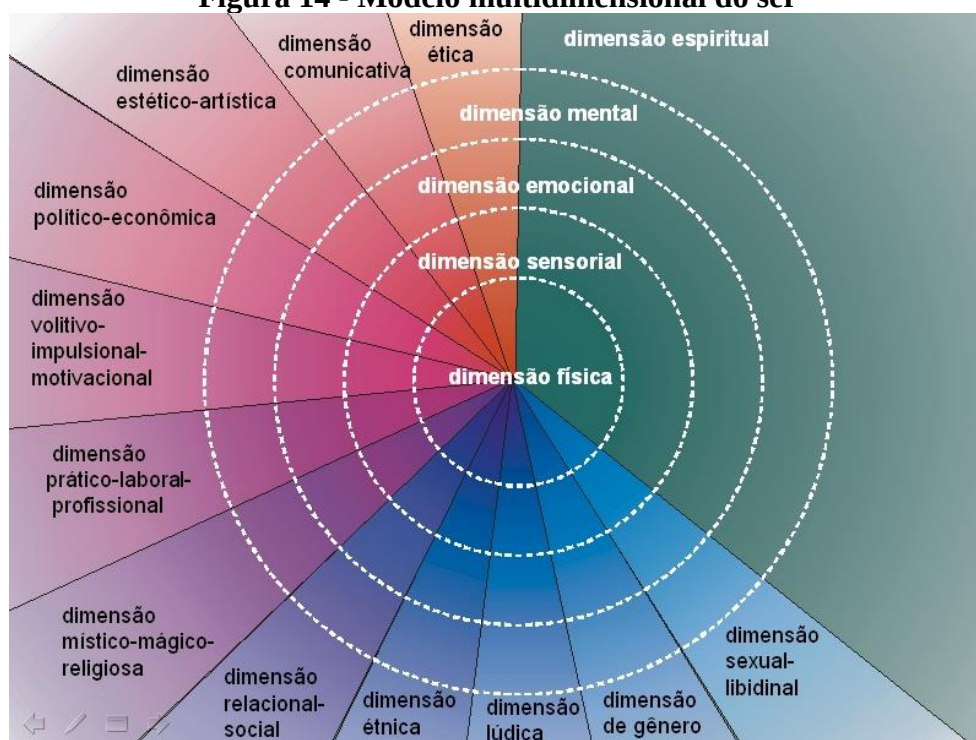
[...] que não concebemos a relação entre educação e espiritualidade como mais uma das várias tendências que expressam modismos temporários que propõem fazer o campo educacional reverberar o que se julga importante ou digno de reflexão nos demais campos do conhecimento. Embora, especialmente no Brasil, a relação entre educação e espiritualidade não se apresente aos olhos da maioria com a legitimidade intrínseca que outros assuntos da ciência gozam em suas áreas particulares, estamos cientes de que o vínculo conceitual entre as duas temáticas é tão antigo e suas expressões teóricas tão numerosas quanto vários outros aspectos do que hoje é admitido como científico e teoricamente digno pela ciência e pela filosofia.

Para o referido autor, conceber o vínculo entre educação e espiritualidade implica levar em consideração a integralidade do ser humano, assim como fizeram os gregos ao abarcar as

dimensões internas e externas que compõem a totalidade do ser. Com inspiração nessas origens, a educação compreendida como processo de formação humana propõe em seu fundamento o desenvolvimento de duas vias necessárias ao humano, a de fora para dentro e a de dentro para fora, e, nestas bases, conceitua a educação como um processo que deve ser global.

Podemos compreender que essa interlocução entre espiritualidade e educação, enquanto formação humana, surge com a Paidéia Grega. Desse modo, comungamos com o entendimento de Röhr (2010, p. 17), quando indica que “[...] a formação humana compreendida como humanização [e não hominização], seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual”.

Isso nos remete ao escopo de uma educação voltada a princípios da espiritualidade. Nesse sentido, destacamos Policarpo Júnior (2010, p. 106) quando aponta que “[...] sem que haja educadores que incorporem minimamente uma compreensão adequada da espiritualidade, dificilmente a educação pode vir a promover intencionalmente a formação humana de seus educandos”. Para melhor assimilar esse processo, é necessário adotarmos uma visão multidimensional de educação e de ser. O esquema multidimensional do ser, enquanto fator de promoção de Formação Humana, elaborado por Röhr (2010), apresenta uma concepção de integralidade das dimensões imanentes (física, sensorial, emocional, intelectual) e transcendente (espiritual), bem como entre atitude e princípios, que se configuram como uma condição fundamental para o desenvolvimento dessa formação. Isso refletirá no processo educacional, que perpassa um olhar da espiritualidade.

Figura 14 - Modelo multidimensional do ser

Fonte: Röhr (2010).

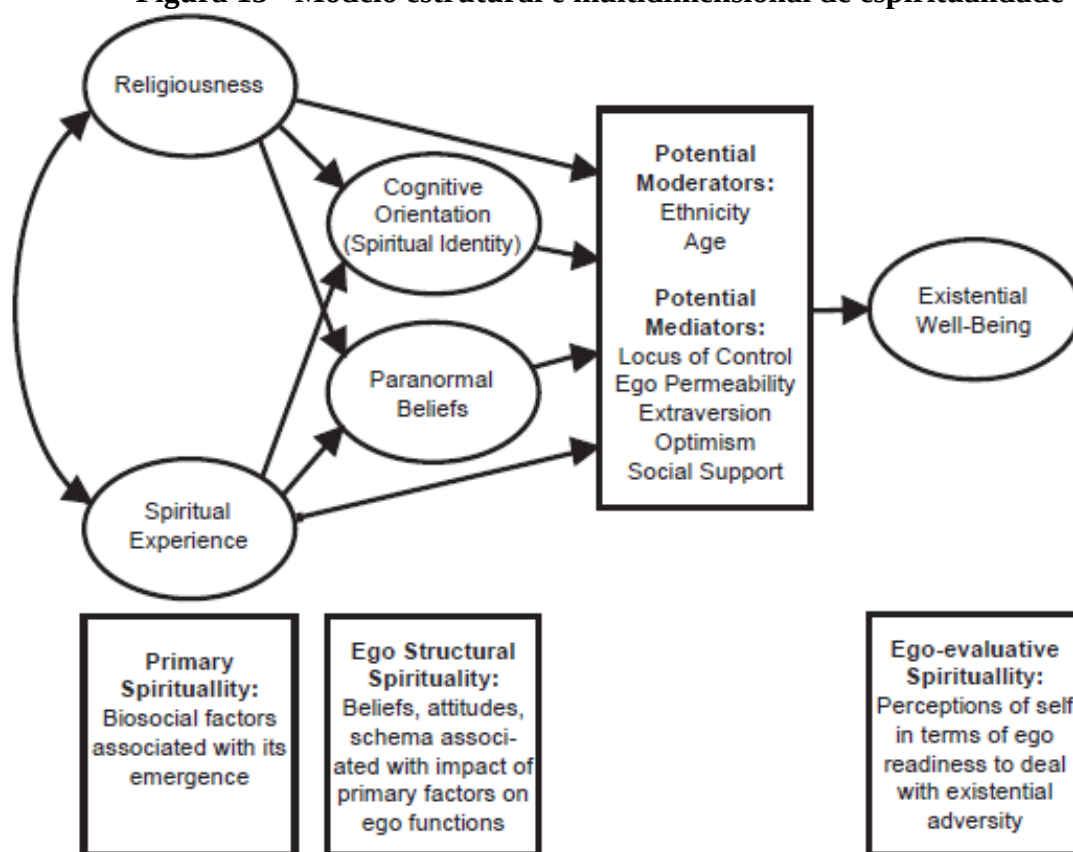
Com o intuito de operacionalizar o estudo em torno da espiritualidade, elegemos o modelo estrutural e multidimensional de espiritualidade de MacDonald (1998, 2000a, 2000b, 2009), que é a base conceitual que possibilitou a instrumentalização das expressões de espiritualidade do inventário ESI-R. Esse modelo indica que as experiências fenomenológicas transpessoais, de pico, religiosas, nomeadas aqui como experiências espirituais, são constituintes e fundantes de um potencial de desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo, a religiosidade encontra uma relação mais intensa junto a instituições e organismos sociais, envolvendo processos de interação antro-po-socio-cultural referentes ao âmbito do sagrado (espiritual). Essas duas dimensões (experiências espirituais e religiosidade) influenciam-se mutuamente, assim como às demais dimensões da espiritualidade, e juntas, constituem a “espiritualidade primária”, caracterizada por fatores biossociais associados entre si e emergentes.

No que concerne à orientação cognitiva para a espiritualidade, ou identidade espiritual, e às crenças paranormais são dimensões que compõem a instância estrutural-egóica da espiritualidade. Isso quer dizer que as crenças, as atitudes e a manifestação de esquemas mentais e comportamentais relacionados à espiritualidade contribuem para a estruturação da função egóica e da própria identidade espiritual assumida pelo ser. Todas essas quatro dimensões que ora apresentamos são impactadas por potenciais variáveis moderadoras, sejam elas

demográficas (como etnia, idade) ou psicológicas (como *locus* de controle, permeabilidade do ego, extroversão) para influenciar a dimensão bem-estar existencial.

Esta última dimensão refere-se às percepções que o humano tem de si mesmo, numa perspectiva egóica, ao enfrentar os desafios existenciais. Tal dimensão diz respeito ao aspecto avaliativo-egóico da espiritualidade. A figura 15 ilustra esse modelo estrutural e multidimensional de espiritualidade concebido por MacDonald (2009).

Figura 15 - Modelo estrutural e multidimensional de espiritualidade



Fonte: MacDonald (2009).

Desse modo, entendemos que os modelos multidimensionais de Röhr (2010) e MacDonald (2009) oferecem elementos que contribuem para pensarmos em um processo de formação humana multidimensional. Quando caminhamos de mãos dadas educação, como processo de formação humana, e espiritualidade como visão de mundo e de-ser integral-integrado, “[...] passamos também a aceitar com maior clareza e naturalidade o fato de que todas as coisas e seres, a despeito de sua singularidade e inteireza, habitam por um mundo caracterizado por uma imensa rede de mútua dependência e interconexão” (POLICARPO JÚNIOR, 2010, p. 84).

Isso nos faz sentir, pensar e agir de modo congruente e implicado pelo cuidado com o que está ao nosso entorno. Assim, “A educação é um dos espaços em que a espiritualidade, sem confundi-la com religião ou religiosidade, pode ser cuidada e desenvolvida a favor do desenvolvimento humano individual e coletivo” (SANTOS NETO, 2013, p. 17).

Nesse caso, se partirmos da premissa de Röhr (2010, p. 14) de que o conceito de espiritualidade é “[...] parte fundamental e perene da humanização do ser humano”, podemos admitir que a relação entre formação humana e espiritualidade envolve o processo de humanização e integralidade do ser humano. Assim, para investigar essa relação, procedemos com a adaptação e validação transcultural do inventário das expressões de espiritualidade ESI-R na França, conforme descrito na próxima seção.

4.2 A adaptação e validação transcultural do ESI-R na França

O processo de adaptação e validação transcultural de instrumentos de pesquisa tem estimulado cada vez mais pesquisadores de diversas áreas a desenvolverem estudos que têm se tornado verdadeiros guias-roteiros para esse tipo de investigação (VASQUES, 2015; MANDHOUI, 2015; SIMÃO, 2013; BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; MIARELI, 2011; ORNETTI, 2010; SIRECI; YANG; HARTIER; EHRLICH, 2006; HAMBLETON, 2005; GUIRARDELLO, 2005, QUEIJÓ, 2012; BEATON; GUILLEMIN; BOMBARDIER; FERRAZ, 2000; GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993; VALLERAND, 1989; VALLERAND; HALLIWELL, 1983). Inspirado nesses trabalhos, estruturamos as próximas seções com o propósito de descrever todos os passos seguidos para a adaptação e validação do inventário ESI-R (Expressions of Spirituality Inventory – Review), elaborado por MacDonald (2000a). Para tanto, abordamos os critérios para a avaliação de expressões de espiritualidade, as etapas da adaptação do ESI-R para o francês da França e finalizamos com a avaliação das propriedades psicométricas desse instrumento de pesquisa.

4.2.1 Avaliação de expressões de espiritualidade

É possível avaliarmos as expressões de espiritualidade? A resposta a essa questão é o ponto central da discussão dessa seção. Isso envolve uma breve caracterização do aspecto conceitual-histórico de medida e da utilização de instrumentos de medida, bem como a descrição dos estudos que buscam efetuar uma avaliação sobre aspectos da espiritualidade, destacando o ESI-R. Na sequência, apontamos os diferentes trabalhos realizados com esse

inventário, assim como indicamos alguns modelos que podem ser adotados para a realização de um processo de adequação transcultural que envolva constructos como a espiritualidade.

4.2.1.1. Medida e instrumentos de medida

A concepção de medida, em uma visão mais ampla, é tão antiga quanto a humanidade. Isto porque ao longo do tempo o homem buscou e realizou comparações de diversas formas, adotando instrumentos, critérios e padrões de referências os mais diversos possíveis, o que denota, por vezes, a construção e o aperfeiçoamento contínuo do conceito de medida, que evolui com a própria história da ciência. Faz-se necessário destacarmos essa apreensão geral do histórico-conceito de medida, já que adentramos nesse estudo em busca da adaptação e validação transcultural de um instrumento de medida que viabilize a “medição” de algo complexo e subjetivo que são as expressões de espiritualidade, caracterizando, desse modo, como uma medida. Historicamente, as medidas e as grandezas, e porque não dizer, as variáveis de um estudo também tiveram (e têm) seu aspecto de subjetividade, complexidade e quicá incerteza.

Com o intuito de embasar essa viagem ao tempo e ao “mundo da medida”, utilizaremos como referência os estudos de Crease (2013), Pozeban e Lopes (2013), Pasquali (2009, 2013), Laurencelle (1998) e Martin (1997). Destacamos, de início, a frase célebre do filósofo grego Protágoras (485-411): “O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são”¹, como fonte inspiradora dessa seção. Isso porque, nessa proposição do filósofo, encontramos a visão de um sistema-pensamento relativista aplicado ao processo de medição, já que sendo o homem a medida de todas as coisas, tudo que pudesse ser medido estaria vinculado à compreensão, à condição e à cultura em que se insere os indivíduos que fazem tal medição.

Nessa linha de raciocínio, destacamos que a singularidade e a contextualização histórico-cultural em que uma medida é definida, segundo Crease (2013), denotam de um lado arbitrariedade e, por outro, circularidade. Para o referido autor, “nós definimos uma medida por algum elemento do mundo, e esse elemento pela medida” (CREASE, 2013, p. 7). Nesse sentindo, visando ampliar essa discussão, ressaltamos o pensamento de Pozebon e Lopes (2013, p. 7) quando afirmam que “[...] medida é a contagem de quantas unidades foram necessárias para encher ou cobrir o atributo do objeto em questão”, o que implica, para os autores, uma necessidade social de padronização de medidas. Tais ideais parecem compor um mosaico textual de um campo conceitual que é estabelecido conforme a época vigente, mas que tem um

caráter cristalizador, que é sedimentado ao longo de um período específico quase como uma verdade inquestionável, um dogma.

A medida pode ainda ter dois sentidos, conforme destaca Laurencelle (1998). O primeiro, o senso comum, diz respeito à grandeza física (peso) ou seus efeitos (força magnética). No outro sentido, a ideia de medida é empregada em outros contextos das realidades, relacionados ao mundo prático do cotidiano. Isso implica dizer que no domínio científico, o primeiro sentido apresentado representa uma concepção em que “[...]a medida é uma função de informações, uma mensagem que expressa simbolicamente a ‘grandeza’ de uma característica de um objeto²⁹ (LAURENCELLE, 1998, p. 7), enquanto que a segunda visão aponta para um entendimento em que

A medida é obtida por um processo de medição que pode ser simbolizado da seguinte forma: $X_i = f_{p,u}(\varphi_i)$, onde $\varphi_i = \varphi$ (pessoa i) é a característica alvo, tais como o peso, a resistência orgânica, a capacidade de andar de skate; a operação explora o processo de medição p e as unidades de medida u (por exemplo uma balança graduada em 0,1 kg); X_i é a medida, o número obtido (por exemplo 68,2Kg) (LAURENCELLE, 1998, p. 8).³⁰

A definição de medida no cenário da psicologia acarreta uma outra interpretação e consequentemente um diferente direcionamento. Com a obra “la mesure de l’esprit: origines et développements de la psychométrie 1900-1950”, Martin (1997) apresenta um recorte da história da utilização de medida em ciências humanas, destacando, entre outros aspectos, o surgimento da psicologia experimental, a influência dos novos critérios de racionalização social e humana, a aparição de diferentes linguagens e discursos sobre o indivíduo e o psiquismo. Na visão do referido autor, isso contribuiu para uma ressignificação do lugar da psicologia no âmbito científico e a sua relação frente à teologia, à filosofia, à metafísica e ao espiritismo. Apoiado nos estudos e testes de Binet, na métrica de Thurstone, nos trabalhos de Charles Spearman e no empirismo lógico de Stevens e na compreensão de Campbell, Martin (1997) conclui que a noção de medida não é garantida só porque ela evolui com o tempo, mas principalmente porque existem diversas formas de medida coexistindo simultaneamente. Tal situação não tira o seu valor e nem importância, contudo, leva a uma reflexão sobre os métodos

²⁹ la mesure est une fonction d’information, un message qui exprime symboliquement la ‘grandeur’ d’une caractéristique d’un objet.

³⁰ La mesure s’obtient par une operation de mesure qu’on peut symboliser comme suit: $X_i = f_{p,u}(\varphi_i)$, où i = (personne i) est la caractéristique visée, comme le poids, l’endurance organique, l’habileté au patinage; l’opération exploite le procédé de mesure P et les unités de mesure u (e.g un pèse-personne, gradué em 0,1Kg); X_i est la mesure, le nombre obtenu (LAURENCELLE, 1998, p. 8).

de medição necessários para uma melhor adequação da medida às categorias (grandezas) estudadas.

Esses diferentes entendimentos sobre o conceito de medida evidenciam a complexidade e a singularidade dessas expressões. Para Pasquali (2009, p. 993), “[...] a definição mais aceita de medida foi dada por Stanley Smith Stevens em 1946, quando dizia que: medir consiste em assinalar números a objetos e eventos de acordo com alguma regra”³¹. De fato, Stevens (1946) apresenta em seu artigo intitulado “On the Theory of Scales of Measurement” uma classificação de escalas de medidas em quatro níveis: nominal, ordinal, intervalar e de razão, buscando com isso contribuir para o debate científico acerca do problema de medição, e consequentemente, para o esclarecimento conceitual de medida. A questão que nos suscita nesse ponto é como essa construção e evolução conceitual vêm se dando ao longo do tempo.

A importância e a necessidade dessa compreensão histórica da medida conduziram-nos novamente aos estudos de Crease (2013), Pasquali (2009) e Pozebon e Lopes (2013). Constatamos que, em busca de uma comunicação padrão, a partir de medidas comuns de distância, peso, tempo, o homem da antiguidade utilizou o corpo como instrumento de medida, ou seja, pé, cúbito – antebraço, os dedos, polegadas (até hoje adotado), fio do cabelo, punhado, tempo de vida, batidas do coração, entre outros, assim como os elementos da natureza (sol, lua, primavera). Atravessando o tempo, no início da ciência moderna, os cientistas franceses buscaram elaborar e implantar um sistema universal de medição adotado em todos os continentes e relacionado aos fenômenos da natureza. Mais especificamente, em plena revolução francesa, uma comissão criada em 1790, por cientistas como Bertholet, Condorcet, Laplace, entre outros, apresentou um estudo que resultou em um decreto francês, que definiu o sistema métrico (o metro) como a referência-base para medição de comprimento. Esse decreto francês tornou-se posteriormente um padrão internacional seguido pela maioria dos países, exceto EUA e Inglaterra. No entanto, essa unidade de medida padrão, metro, só foi associada a um fenômeno da natureza - a luz - em 1983, na Conferência Geral de Pesos e Medidas (CREASE, 2013; POZEBON; LOPES, 2013; PASQUALI, 2009).

Se partirmos para outros campos da vida humana, em busca de um entendimento sobre a medida, a medição e os instrumentos de medida, perceberemos que esses conceitos e suas aplicações têm também ocupado diversos cenários e contextos ao longo do tempo. Na religião, por exemplo, encontramos no Antigo Testamento a construção da arca de Noé, o que suscita o

³¹ the most accepted definition among researchers was given by Stanley Smith Stevens in 1946. He used to say that to measure meant to assign numbers to objects and events in accordance with given rules.

conhecimento e a aplicação de uma visão de medida, medição e grandezas com os respectivos instrumentos que assegurassem tais aspectos. Se recorrermos às Artes, encontramos a visão simbólica e teatral de “medida por medida”, escrita por William Shakespeare, narrando a história, ou ainda como destaca Crease (2013), com o romance acerca das aventuras de Robinson Crusoé, que inaugura com a marca do pé em meio ao naufrágio a ideia de medidas improvisadas que por vezes surgem no campo científico. O referido autor também ilustra essa amplitude da visão de medida no desenho do Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci, que “nos mostra que a organização de medidas pode ter significado simbólico e espiritual” (CREASE, 2013, p. 18).

Desse modo, podemos considerar e assumir a medição de um construto, grandeza, variável, como um processo que vai além de numerizar, categorizar ou classificar. Uma medida e, por consequência, uma medição, principalmente na perspectiva que desenvolvemos nesse estudo, visa contemplar essas múltiplas dimensões que o olhar humano não consegue expressar, e que, por vezes, precisa contemplar e nominalizar através de um decreto, uma convenção, uma tese, circunscrito(a) a um tempo, história e cultura. Esse é o sentido de buscarmos na próxima seção os estudos e instrumentos voltados para medição de espiritualidade.

4.2.1.2 Estudos e instrumentos para medição de espiritualidade

Retomamos aqui a discussão central dessa seção. É possível medir espiritualidade? Existem instrumentos para medição da espiritualidade? Devemos construir ou adaptar um instrumento dessa natureza? Por que e para que utilizar um instrumento de medição de espiritualidade? Essas indagações foram fundamentais para o desenvolvimento dessa seção, e em especial para essa seção. Elas nos conduziram, em vários momentos, a resgatar o(s) conceito(s) de espiritualidade(s) anteriormente discutidos, assim como a concepção e a visão histórica de medida, apresentada sinteticamente no item anterior.

Isso porque pensar em espiritualidade implica, por vezes, associá-la a uma dimensão abstrata, subjetiva e imensurável. De fato, se bem refletirmos, instrumento algum conseguirá dar conta de medir um construto que nem consenso encontramos na literatura em relação ao seu conceito e sua amplitude. Por outro lado, percebemos que o sentido e o uso de medidas, consequentemente, de medições e de instrumentos de medida, têm evoluído com o avanço cultural e temporal, além de que, nos campos das ciências ditas exatas, puras, naturais também encontramos critérios, definições e referências subjetivos, abstratos e por vezes definidos por meio de uma convenção, decreto e (im)posição acadêmica como apresentado na última seção.

Talvez esse tenha sido um dos motivos pelos quais identificamos a crescente iniciativa científica para promover a medição sistemática da dimensão espiritual nas diversas áreas do conhecimento. Tal constatação sugere-nos afirmar e justificar que seja possível compreender as expressões de espiritualidade através de um instrumento de medida.

Ao mesmo tempo, essa discussão envolve todos os construtos voltados às ciências humanas e sociais. Pesquisas que envolvem avaliação psicológica, interações sociais, aprendizagem, entre outros, padecem desse mesmo dilema. Contudo, destacamos que uma avaliação quantitativa por meio de uma escala, inventário e questionário dirigido não tem como propósito único estabelecer escores numéricos, mas avaliar as situações concernentes ao constructo sob análise. O estudo estatístico das respostas permite a sistematização, exploração e interpretação dos dados (RAYMUNDO, 2009).

Mais do que alimentar essa discussão face a utilizar ou não um instrumento quantitativo para compreensão da espiritualidade, nossa questão diz respeito a construir, ou replicar, ou ainda, adaptar um instrumento que nos ajude a entender as diferentes expressões de espiritualidade, haja vista a abrangência da temática e a ampla aderência aos campos do saber. Toda escolha metodológica que fazemos acarreta em superação de impasses e desafios para uma melhor adequação aos objetivos traçados.

A construção de instrumento envolve um conjunto de atividades epistêmicas e metodológicas que nem sempre atendem ao propósito do estudo, principalmente quando se deseja avaliar constructos de abrangência transcultural. Nesse sentido Duarte e Bordin (2000), no estudo sobre instrumentos de avaliação, recomendam, para um cenário de diferentes culturas, a utilização de instrumentos já testados no lugar de construir outro em cada país que for desenvolvida a mesma pesquisa.

Esse entendimento é reforçado pelos argumentos de que a adaptação de um instrumento já desenvolvido, ao invés da construção de um novo, dedicado a um grupo específico, traz notáveis vantagens. Com o processo de adaptação de um instrumento, o pesquisador pode comparar dados gerados em diversas amostras, de distintos contextos, proporcionando uma avaliação mais adequada, já que envolve a mesma medida do construto (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; HAMBLETON, 2005).

No Brasil ainda existe uma lacuna de instrumentos validados que avaliem aspectos e/ou expressões da espiritualidade. Uma revisão sistemática dos trabalhos existentes em português realizada por Lucchetti, Lucchetti e Vallada (2013) indica que dos 20 instrumentos mapeados e listados abaixo, 9 (45%) focam em religiosidade, 8 (40%) espiritualidade, 2 (10%) coping (enfrentamento) religioso/espiritual e 1 (5%) espiritualidade e religiosidade. Desse contingente

identificado, encontramos 15 (75%) traduzidos e 3 (15%) criados para o idioma português do Brasil e apenas 2 (10%) voltados para a língua portuguesa de Portugal. Outro aspecto que é destacado pelos autores é importância da realização das análises psicométricas, uma vez que grande parte dos trabalhos examinados não apresenta tais avaliações, conforme tabela 4 (CURCIO, 2013).

Tabela 4 - Instrumentos com avaliação das propriedades psicométricas da espiritualidade/religiosidade

Name of scale	Number of Items	Translation process	Cross-cultural adaptation	Internal consistency	Concurrent validity	Discriminative validity	Test-retest procedure
Francis Scale of Attitude Towards Christianity(P)	24	Yes	Yes	0.96	No	No	No
Strayhorn, Weidman and Larson Religious Scale (B)	9	Yes	Yes	No	No	No	No
Moschella Religious Scale (B)	34	Yes	Yes	No	No	No	No
Private and Social Religious Practice Scale (B)	10	Yes	Yes	N/A	No	No	No
Intrinsic Religious Motivation Scale (B)	12	Yes	Yes	No	No	No	No
Spiritual/Religious Coping Scale (B)	87	Yes	Yes	0.97	Yes	Yes	No
Pinto and Pais-Ribeiro's Spirituality Scale (P)	5	N/A	N/A	0.74	Yes	Yes	No
Brief Santa Clara Strength of Religious Faith (P)	5	Yes	Yes	0.93	Yes	No	No
FACIT-Sp 12 (B)	12	Yes	Yes	No	No	No	No
Spiritual Well-Being Scale (B)	20	Yes	Yes	0.92	No	No	No
Spirituality Self-Rating Scale (B)	6	Yes	Yes	0.83	No	Yes	No
Aquino's Religiousness/Spirituality Attitude (B)	15	N/A	N/A	0.87	Yes	Yes	No
Duke Religion Index (B)*	5	Yes	Yes	0.75	Yes*	Yes	Yes*
Pinto and Pais-Ribeiro's Spirituality Scale (B)	5	N/A	Yes	0.64	No	No	No
WHOQOL-SRPB (B)	32	Yes	Yes	0.96	Yes	Yes	Yes
Self-reported Religiosity (B)	1	Yes	Yes	N/A	No	No	No
WHOQOL-100 - SRPB questions (B)	4	Yes	Yes	0.84	Yes	Yes	Yes
Brief Spiritual/Religious Coping Scale (B)	49	Yes	Yes	0.93	Yes	Yes	No
Inspirit-R (B)	7	Yes	Yes	No	No	No	No
Daily Spiritual Experience Scale (B)	16	Yes	Yes	0.91	No	No	No
Intrinsic Religiousness Inventory (B)	10	N/A	N/A	0.96	Yes	Yes	Yes

N/A = not applicable; P = validated for Portugal; B = validated for Brazil. *Recently, a study showed good concurrent analysis and test-retest reliability relating to the Duke Religion Index was published. Since this study was accepted for publication after November 2011, it was not included in our systematic searches but we decided to report its findings here.⁴²

Fonte: Curcio (2013).

Complementamos essa relação com a indicação dos seguintes instrumentos que contemplam a dimensão espiritual e que foram adaptados à população brasileira, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Escalas de avaliação da espiritualidade

Nome da Escala	Autores
Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality ou Medida Multidimensional Breve de Religiosidade/Espiritualidade - BMMRS-P	Curcio (2013)
Escala de angústia espiritual em pacientes com câncer	Simão (2013)
Spiritual Assessment Scale	Freitas; Vieira; Tsunemi; Pessini; Guerra (2013)
Ways of Religious Coping Scale (WORCS)	Ribeiro; Braga; Silva; Miranda (2015).
Spirituality and Spiritual Care RatingScale	Vasques (2015)
Psychometric Examination of a Brazilian Adaptation of the Expressions of Spirituality Inventory – Revised	Silva; Macdonald; Cunha; Ferreira (2015)

Fonte: O autor (2016).

Como pode ser observado, todos esses instrumentos possibilitam a investigação da espiritualidade e/ou da religiosidade, ou ainda de dimensões correlatas, como por exemplo angústia espiritual. Em todos esses estudos, encontramos a preocupação em abordar o(s) conceito(s) de espiritualidade, a fim de buscar uma avaliação da noção de espiritualidade a partir de um referencial teórico que legitime o estudo, mesmo que de modo parcial, limitado pela abrangência e complexidade do construto e pelo caráter subjetivo e interpretativo da medição.

Os estudos relativos à medição de espiritualidade na França são ainda mais escassos. Encontramos a tese de Branchi (2014), que utiliza várias escalas que medem espiritualidade para avaliar os distúrbios de ansiedade-depressão e qualidade de vida; a tese Mandhouj (2015) que desenvolve a validação do questionário WHOQOL-SRPB para a língua francesa e a enquête envolvendo a temática de espiritualidade, conduzida pelo grupo de pesquisa GERSPSE (Groupe d'Études, Recherche et Pratiques Spirituelles Émergentes), associado à universidade de Strasbourg (BARBIER-BOUVET, 2015). Esse é um dos motivos que despertou nosso interesse em pesquisar as expressões da espiritualidade, algo que esses questionários no Brasil e esses estudos na França não abordam. Por outro lado, encontramos o inventário ESI-R desenvolvido por MacDonald (2000a) que atende nossa demanda. Nas palavras do autor, “O ESI foi nomeado como tal na tentativa de minimizar a reificação (coisificação) da espiritualidade como um constructo, enfatizando que é uma medida das expressões da espiritualidade e não a espiritualidade por si só” (MACDONALD, 2000a, p. 2)³².

É, portanto, o instrumento que adaptamos e validamos para população francesa com o intuito de comparar com os resultados obtidos da amostra brasileira.

4.2.1.3 O Inventário de Expressões da Espiritualidade – ESI-R

A noção de espiritualidade é vista comumente como um constructo, paradigma ou dimensão do humano que, em função de suas múltiplas facetas e possibilidades de expressão, não se tem capacidade de instrumentalizá-la e nem medi-la. Se bem observarmos, de fato, não há instrumento de medição que consegue avaliar qualquer variável que não tenha sido definida operacionalmente de forma consensual. Por outro lado, todas as definições operacionais e variáveis medidas estão amparadas por limites epistêmico-metodológicos, o que implica dizer

³² The ESI was named as such in an effort to minimize the reification of spirituality as a constructo by emphasizing that it is a measure of the expressions of spirituality and not spirituality per se” (MACDONALD, 2000a, p. 2).

que há algo desses constructos sob medição-avaliação, que escapa à medida efetuada. Logo, não é um privilégio da medição de espiritualidade o desafio e a complexidade de obter instrumentos fidedignos para apreciação de uma medida. As iniciativas científicas são crescentes para promover uma avaliação sistemática da dimensão espiritual em diversas áreas do conhecimento no Brasil (CURCIO; LUCCHETTI; MOREIRA-ALMEIDA, 2015; LUCCHETTI; LUCCHETTI; VALLADA, 2013; CARVALHO; TAUNAY; GONDIM, 2012). Na França (BARBIER-BOUVET, 2015), observa-se que o processo tende a avançar gradativamente. Isso revela a importância e a necessidade de estudos como o desenvolvido no presente trabalho, que visa mapear as expressões de espiritualidade. Baseado nesses argumentos, escolhemos realizar a adaptação e validação do instrumento ESI-R na França para posterior comparação com os resultados do Brasil. Nesse sentido, buscamos na tese de doutorado de Douglas MacDonald (1998), *“The development of a comprehensive factor analytically derived measure of spirituality and its relationship to psychological functioning”*, as referências epistemológica e metodológica para o estudo e a utilização do **Inventário de Expressões da Espiritualidade-Revisado – ESI-R**, que foi o instrumento empregado para construção dos dados quantitativos do presente estudo.

O referido autor afirma que espiritualidade, em especial as experiências espirituais, não podem ser quantificadas, no entanto, as “expressões” de espiritualidade podem ser submetidas às estratégias de investigação quantitativa. Isso porque as “[...] expressões de espiritualidade podem referir-se a quaisquer comportamentos ou fenômenos empiricamente observáveis que estão associados com, e podem ser inferidos para refletir a espiritualidade” (MACDONALD, 1998, p. 12)³³. Outro argumento apresentado é a relação correspondente entre os estudos no âmbito da psicologia e da espiritualidade. Para o referido pesquisador,

[...] o estudo da espiritualidade pode ser visto como análogo ao estudo dos constructos psicológicos os quais são inferidos por meio de comportamentos identificados como operacionalização do constructo (por exemplo, inteligência e personalidade) (MACDONALD, 1998, p. 13).³⁴

O ESI é um questionário autoaplicado de 100 itens, elaborado com o intuito de sistematizar e aferir o modelo de espiritualidade definido por MacDonald (1998) em sua tese, quando caracterizou as cinco dimensões da espiritualidade. Esse modelo foi desenvolvido a

³³ expressions of spirituality may refer to any empirically observable phenomena or behaviours which are associated with, and can be inferred to reflect, spirituality (MACDONALD, 1998, p. 12).

³⁴ the study of spirituality may be viewed as analogous to the study of other psychological constructs which are inferred through behaviours identified as operationalizing the construct, (e.g., intelligence and personality) (MACDONALD, 1998, p. 13).

partir de um rigoroso estudo fatorial contemplando 19 instrumentos que abordavam os construtos de espiritualidade, bem-estar, religiosidade, entre outros. Para tanto, foram realizados dois estudos, adotando amostras distintas referentes aos estudantes das universidades do Canadá. O primeiro estudo foi voltado para a construção do instrumento e o segundo para validação do mesmo.

As cinco dimensões que são avaliadas no ESI são: 1- Orientação Cognitiva voltada para a Espiritualidade (COS), que consiste na avaliação das crenças espirituais, atitudes e percepções relativas às experiências da vida cotidiana; 2- Dimensão Experiencial/Fenomenológica da Espiritualidade (EPD), que diz respeito à investigação de experiências espirituais; 3- Bem Estar Existencial (EWB), que aborda o quanto a espiritualidade pode ser refletida no senso de significado e propósito na vida e a capacidade de lidar com as incertezas da vida; 4- Crenças paranormais (PAR), que destaca as expressões de espiritualidade relacionadas com a possibilidade de fenômenos paranormais; e 5-, Religiosidade (REL), um estudo sobre as atitudes, as crenças, os comportamentos e as práticas religiosas.

Em 2000, MacDonald coordenou um novo estudo para revisão do ESI. O questionário original com 100 itens foi reduzido para 32 itens. Cada uma das cinco dimensões de espiritualidade ficou com 6 itens de avaliação e foram acrescentados mais dois itens para validação do instrumento. O processo de redução do ESI seguiu os critérios de validade discriminante, carga fatorial e análise de convergência, obtendo-se um alfa de Cronbach entre 0,80-0,89, assegurando com isso que as propriedades psicométricas do instrumento reduzido têm semelhança à versão original do ESI (MACDONALD, 2000a).

4.2.1.4. Diferentes estudos de adaptação e validação do ESI-R

Ampliando o estudo das expressões de espiritualidade, MacDonald et al. (2015) conduziram uma pesquisa introduzindo a dimensão cultural e a linguagem como elementos comparativos face à adaptação e à validação do ESI-R para os países Canada, Índia, Japão, Coreia, Polônia, Eslováquia, Uganda e U.S.A. Isso envolveu uma amostra de 4004 participantes e um rigoroso trabalho estatístico destacando a confiabilidade fatorial, a validade e a medição de invariância da versão do inventário, revisado com 32 itens.

Para desenvolvimento dessa pesquisa, os referidos autores partiram de quatro pressupostos inter-relacionados que norteiam o debate acerca da espiritualidade. O primeiro diz respeito ao fato que a espiritualidade pode ser tratada como algo separado da religião e da religiosidade, sendo definida de tal forma que não invoca conceitos teístas e nem metafísicos.

O segundo refere-se ao grau de complexidade do constructo; enquanto parece que os pesquisadores em geral concordam que a espiritualidade é multidimensional, há pouco consenso sobre o número e o conteúdo das dimensões a serem incluídas para suficientemente e completamente delineá-la. O terceiro está associado ao reconhecimento que muitas definições de espiritualidade possuem, especialmente aquelas que tentam operacionalizá-la como algo separado da religião, e podem estar contaminadas com o conceito de bem-estar. O último entende que a espiritualidade pode ser entendida como uma dimensão universal, em vez de se expressar de forma única e específica através de aspectos demográficos como a idade, o sexo e a cultura.

Nessa pesquisa, MacDonald et al. (2015) concluíram que a espiritualidade é uma área do funcionamento humano que tem atraído mais atenção e legitimação e, sem dúvida, continua a ser o foco de investigação por muitos anos vindouros. No entanto, os desafios metodológicos e filosóficos que ela apresenta para a ciência são substanciais e não devem ser ignorados. Através dessa investigação, os autores puderam elevar a consciência dessas complexidades, reconhecendo a alta importância da cultura e da língua na forma como a espiritualidade é conceituada, operacionalizada e avaliada.

4.2.1.5 Modelos de adaptação e validação transcultural

Os modelos de adaptação e validação transcultural apontam os passos necessários para garantir a adequação de um instrumento elaborado em um país e possam ser aplicados em outro com a mesma fidedignidade e confiabilidade. Trata-se, portanto, de percorrer a literatura para identificar os principais autores e estudos que são referência nesse processo.

Esse procedimento de adequação de instrumentos tem sido cada vez mais adotado, em função do crescimento de estudos comparativos dos resultados de constructos investigados em culturas distintas. Isso implica na necessidade de utilização de padrões ou instrumentos de mensuração, elaborados por meio de inventários de percepções, escalas de medidas ou questionários de avaliações, que favoreçam a construção dos dados, a compreensão do fenômeno estudado e a discussão dos resultados (VASQUES, 2015; MANDHOUI, 2015; SIMÃO, 2013; BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; MIARELI, 2011; ORNETTI, 2010; SIRENE; YANG; HARTIER; EHRLICH, 2006; HAMBLETON, 2005; GUIRARDELLO, 2005; QUEIJÓ, 2012; BEATON; GUILLEMIN; BOMBARDIER; FERRAZ, 2000; GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993; VALLERAND, 1989; VALLERAND; HALLIWELL, 1983).

O estudo de Vallerand e Halliwell (1983) propõe uma metodologia de validação transcultural para questionários psicológicos com implicação para a psicologia do esporte. Nesse trabalho, o autor percebendo que a maioria dos pesquisadores, à época, limitavam-se apenas a tradução da versão original para uma segunda língua, estabeleceu cinco etapas para o processo de adaptação e validação transcultural de questionários para língua francesa. Essas etapas são: (1) elaboração de uma versão preliminar; (2) avaliação da versão preliminar; (3) avaliação da versão experimental por um pré-teste; (4) avaliação da equivalência transcultural do questionário por indivíduos bilíngues; (5) avaliação da consistência interna e de validade do construto e (6) padronização do instrumento.

Uma década após o trabalho de Vallerand e Halliwell (1983), encontramos as diretrizes propostas por Guillemin, Bombardier e Beaton (1993), a partir da revisão de literatura de estudos que envolviam a adaptação transcultural de instrumentos de avaliação de qualidade de vida. Essas diretrizes incluem recomendações para 5 etapas: 1- tradução e 2- tradução reversa por pessoas qualificadas, 3- Análise crítica por comitê das traduções e traduções reversas, 4- Pré-teste e 6- atribuição de pesos para as avaliações realizadas, tudo isso visando assegurar a equivalência conceitual, semântica, idiomática e experiencial das traduções e análises efetuadas. Essas recomendações foram aplicadas, durante a investigação desses autores, em 17 processos de adaptação transcultural voltados para saúde – qualidade de vida, no entanto, esse modelo vem sendo adotado por diversos estudos no âmbito da adequação de questionários de diversas áreas de pesquisa para culturas distintas da versão original (VASQUES, 2015; SIMÃO, 2013; ORNETTI, 2010; QUEIJÓ, 2012; GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON; 1993).

Com o crescente número de publicações de pesquisas multinacional e multicultural, principalmente no campo da saúde, tornou-se necessária a sistematização de procedimentos para a avaliação de instrumentos de medidas em outros idiomas. Com o intuito de estabelecer um guia para esse processo de adaptação transcultural, Beaton, Guillemin, Bombardier e Ferraz (2000) desenvolveram o estudo denominado como “Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures”. Nesse trabalho, os autores propõem um modelo que compreende 6 estágios: 1- tradução, a ser efetuada por dois tradutores independentes, com competência na língua-alvo, devem ter perfis distintos e um com conhecimento linguístico e técnico da medida a ser traduzida, e outro com o conhecimento linguístico-cultural. 2- Síntese das versões traduzidas, realizada a leitura e a análise das divergências pelos tradutores e um observador, resultando numa versão única consolidada. 3- Tradução reversa, dois tradutores cuja primeira língua é a de origem, fazem a tradução reversa, ou seja, a tradução do questionário

da língua-alvo para a língua-origem. Nessa fase, também é feita a síntese das versões traduzidas reversamente. 4- Avaliação da síntese por juízes experts, quando especialistas na temática analisada e em metodologia de adaptação transcultural avaliam todo processo desenvolvido a partir dos registros apresentados. Decisões são tomadas a partir de análises de equivalência semântica, idiomática, experiencial e conceitual. 5- Pré-teste, o que implica na aplicação da versão pré-finalizada, avaliada e autorizada pelo comitê, em uma amostra de 30 a 40 pessoas com o intuito de checar o entendimento de cada item do questionário pela população alvo. 6- Validação pelo autor ou pelos juízes experts, isso envolve a submissão dos resultados do pré-teste e de todos os registros das etapas anteriores com o intuito de obter a versão final para futuros testes e aplicações.

Como não há um padrão consensual na literatura sobre o modelo e as etapas a serem cumpridas durante o processo de adaptação transcultural, tomamos como referência o trabalho de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), que nos parece mais abrangente e preciso quanto às fases a seguir. Os autores definem as seguintes: (1) tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo, (2) síntese das versões traduzidas, (3) avaliação da síntese por juízes experts, (4) avaliação do instrumento pelo público-alvo, (5) tradução reversa, (6) validação do autor e (7) estudo-piloto. Mais do que etapas, os autores

[...] propõe(m) procedimentos a serem conduzidos quando de processo de adaptação, bem como análises estatísticas que podem vir a somar na garantia de que o instrumento apresente as propriedades necessárias para o uso tanto na população alvo quanto em estudos transculturais (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 77).

Visando aprofundar essa discussão, descreveremos na próxima seção como percorremos cada uma dessas etapas, de modo a assegurar que os procedimentos e as análises propostos permitiram a efetiva adaptação transcultural do ESI-R.

4.2.2 A adaptação do ESI-R para o francês da França

A escolha de um modelo para adaptação transcultural de um questionário exige uma grande atenção aos procedimentos metodológicos, conforme discutido nas seções anteriores. Mesmo não existindo um consenso sobre as fases que devem ser seguidas nesse processo, adotamos o estudo de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), como nosso modelo inspirador e norteador para adaptação transcultural do ESI-R. Tomamos como referência as seguintes etapas: (1) tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo, (2) síntese das

versões traduzidas, (3) avaliação da síntese por juízes experts, (4) avaliação do instrumento pelo público-alvo, (5) tradução reversa, (6) validação do autor e (7) estudo.

4.2.2.1 Tradução

O processo de tradução contemplou a adaptação transcultural dos termos e das expressões idiomáticas utilizadas na versão original, na língua inglesa, do questionário ESI-R para a língua francesa. Como alertam os pesquisadores que trabalham com esse processo de adaptação transcultural de questionários, essa fase é complexa e exige bastante atenção e cuidado, já que não se trata apenas de uma tradução meramente de palavras, mas de uma adequação linguística, cultural e científica da medida que será avaliada (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; HAMBLETON, 2005; GUIRARDELLO, 2005; BEATON; GUILLEMIN; BOMBARDIER; FERRAZ, 2000; GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993). Isso implicou em solicitarmos a dois tradutores independentes (FP e EB), com competência linguística anglo-francofônica, para realização da tradução do questionário original (anexo H), resultando em duas versões distintas, sintetizadas, conforme apresentado na próxima seção.

4.2.2.2 Síntese das versões traduzidas

Esta etapa consiste na avaliação comparativa das duas versões traduzidas com o intuito de obter uma síntese no idioma-alvo do estudo. Como afirmam Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 425), “Sintetizar as versões de um instrumento refere-se a comparar as diferentes traduções e avaliar as suas discrepâncias semânticas, idiomáticas, conceituais, linguísticas e contextuais, com o objetivo de se chegar a uma versão única”.

Nesse sentido, para realização dessa etapa, constituímos um grupo avaliador composto por dois franceses anglofônicos (FD e JP), o autor e os orientadores dessa pesquisa.

Logo após receber as versões traduzidas, o autor desse estudo realizou uma análise das equivalências e discrepâncias entre as traduções realizadas com o propósito de estabelecer uma única versão em francês. Esse conjunto (versões traduzidas e proposta de síntese) foi submetido a dois franceses para que pudessem validá-lo, mediante as análises de equivalência semântica, idiomática e experiencial, comparando a proposta da síntese, as duas versões anteriormente traduzidas e o questionário original em inglês. Tais avaliações visaram identificar e eliminar erros de tradução, interpretações distorcidas das palavras/expressões junto à cultura francesa, e sentidos/significados ambíguos quando comparado à versão original em inglês. Após essa

avaliação, definimos consensualmente com os orientadores desse estudo a síntese-final em francês do ESI-R. A síntese obtida foi submetida para um comitê, conforme descrito na próxima seção.

4.2.2.3 Avaliação da síntese pelo comitê de especialistas

Depois de definirmos a síntese da versão traduzida, elaboramos uma primeira proposta do questionário em francês, em mídias eletrônica e impressa, com a finalidade de submeter tal proposta à avaliação de um comitê formado por três pesquisadores, cada um especialista em uma temática-eixo desse estudo, espiritualidade (RB), transpessoal (FP) e interculturalidade (MB), e os orientadores dessa pesquisa. O questionário, nesse momento, já contemplava os itens do ESI-R, as questões demográficas e a diagramação que seria empregada na versão final, possibilitando uma avaliação mais ampla e assertiva do instrumento.

Nessa etapa, seguindo a orientação de Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 425), o comitê pode avaliar [...] “a estrutura, o layout, as instruções do instrumento e a abrangência e adequação das expressões contidas nos itens”. Assim, cada pesquisador, sob sua perspectiva epistêmica-metodológica, teceu comentários e propôs sugestões de melhorias para o questionário. Essa avaliação buscou tornar o instrumento mais amigável para o respondente, alinhado com os conceitos da espiritualidade e adequado à cultura francesa. Após analisar todas essas contribuições do comitê, o autor e os orientadores desse estudo definiram consensualmente a versão do questionário que seria submetida ao estudo do público-alvo, conforme descrito na próxima seção.

4.2.2.4 Avaliação do instrumento pelo público-alvo

Uma vez aprovada a versão traduzida, encaminhamos o instrumento de pesquisa nas versões on line e em papel para 10 pessoas avaliarem a clareza dos itens, das instruções e da escala de resposta. A literatura não estabelece um número padrão de participantes nesse tipo de avaliação. Como explicam Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 426), “esse procedimento visa a investigar se as instruções são claras, se os termos presentes nos itens estão adequados, se as expressões correspondem às aquelas utilizadas pelo grupo, entre outros aspectos”. Buscamos com essa avaliação antecipar possíveis dificuldades de entendimento quando da aplicação do questionário final junto ao público a ser pesquisado. Destacamos também que nessa fase não realizamos testes estatísticos.

Dentre as 10 pessoas que participaram desse estudo-avaliativo do instrumento traduzido, apenas seis apresentaram observações relativas aos itens do ESI-R. Ninguém apontou dificuldade quanto às instruções. Um participante sugeriu alterar os nomes (as frequências) indicados na escala de resposta; dois participantes afirmaram não compreender alguns itens do instrumento como 2, 7, 27; três respondentes propuseram mudanças quanto à redação dos itens; e quatro sujeitos apresentaram comentários gerais acerca das proposições enunciadas, seja pela ideia de repetitividade, seja pela falta de clareza, ou ainda, por não distinguir adequadamente espiritualidade e religião.

De posse dessas informações, analisamos as sugestões, as críticas e os comentários, e fizemos os ajustes necessários no questionário. Depois disso, enviamos o instrumento para outros dois tradutores com o fim de providenciarem a tradução reversa do mesmo, conforme descrito na próxima seção.

4.2.2.5. Tradução reversa

Após obtermos o questionário ajustado à avaliação da população-alvo, contratamos o serviço de dois tradutores especialistas, com língua materna inglesa e francófonos, para efetuarem a tradução reversa do instrumento. Isso porque entendemos, como Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 426), que “[...] esse procedimento deve suceder todos os procedimentos de ajuste semântico e idiomático, uma vez que o instrumento, nesta etapa, deverá estar ‘pronto’ para avaliação final do autor do instrumento original”.

Ao mesmo tempo, seguimos a orientação de Beaton, Guillemin, Bombardier e Ferraz (2000), quando indicam a necessidade dessa etapa ser conduzida por dois tradutores independentes e diferentes dos tradutores participantes da primeira etapa do processo de adaptação transcultural, quando da realização da tradução da versão original para o idioma-alvo.

Após receber as versões retrotraduzidas, o autor desse estudo realizou uma análise das equivalências e discrepâncias entre as retrotraduções realizadas com o propósito de estabelecer uma única versão em inglês e compará-la com a versão original. Esse conjunto (versões retrotraduzidas e proposta de síntese em inglês) foi submetido ao autor do instrumento para validação conforme descrito na próxima seção.

4.2.2.6 Validação do autor

A última etapa do processo de adaptação transcultural do instrumento de medida ESI-R consistiu em submeter o conjunto de traduções retrotraduzidas e a proposta de síntese em inglês para o autor do instrumento original. No pensamento de Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 426), “Quando o autor tem acesso à versão retrotraduzida (back-translated) do instrumento, pode afirmar se os itens têm, em sua essência, a mesma ideia conceitual que os itens originais”. Esse argumento está alinhado com o pensamento de Beaton, Guillemin, Bombardier e Ferraz (2000) que defendem essa última fase como uma auditoria de processo, em que é efetuada a avaliação de todos os registros relativos às traduções e às retrotraduções.

De posse das versões retrotraduzidas, o autor do instrumento original apontou algumas discrepâncias, desencadeando a análise de cada tradutor comparando a sua versão transcrita com a versão obtida pelo outro tradutor. Após algumas trocas de emails com os tradutores e com o autor do ESI-R referentes à melhor adaptação desse instrumento, que satisfizesse aos critérios de equivalência semântica, idiomática, experiencial e conceitual, chegamos à versão final traduzida do instrumento (anexos I e J).

4.2.2.7 Estudo-piloto

O estudo piloto consiste numa avaliação preliminar do instrumento, realizada por um grupo reduzido com características similares à amostra/população que será estudada (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Desse modo, a realização desse estudo visa identificar e eliminar possíveis erros de instrução, de interpretação dos itens e/ou de entendimento das escalas de respostas, ou ainda, suprimir vieses e dificuldades da aplicação do questionário.

Mesmo considerando relevante, por vezes essencial, o estudo piloto durante o processo de adaptação transcultural de um instrumento de medida, achamos prudente não efetuá-lo nesse momento da pesquisa. A justificativa para adotarmos essa decisão está fundamentada na seguinte constatação: a versão final do instrumento, após as diversas discussões que tivemos com o autor do ESI-R durante a etapa de validação da retrotradução do instrumento, não apresentou diferenças significativas frente ao questionário ajustado, que obtivemos após o estudo prévio dos 10 participantes que refletiam as mesmas características da amostra/população-alvo da pesquisa. Em outras palavras, isso quer dizer que o estudo piloto, nessa etapa, não agregaria valor ao processo de adaptação transcultural do ESI-R.

Outro ponto que reforçou essa decisão foi a dificuldade de encontrar pessoas para participar desse tipo de estudo, já que a temática é bastante controversa na França e a adaptação de um questionário americano também gerou resistência por alguns participantes. Assim, passamos para a sistemática de validação do instrumento, conforme descrito no próximo item.

4.2.2.8 A sistemática de validação

Uma vez adaptado o instrumento do ponto de vista semântico-linguístico, tem sido recomendada por vários autores (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; BEATON; GUILLEMIN; BOMBARDIER; FERRAZ, 2000) a avaliação psicométrica das propriedades do mesmo, o que requer rigor nos critérios adotados, embora não exista uma uniformidade referencial na literatura de quais requisitos devem ser seguidos.

A avaliação psicométrica das propriedades de um instrumento implica na realização de análises estatísticas com o intuito de verificar se o instrumento pode ser definido como válido para a realidade pesquisada e adaptada. Inúmeras são as etapas necessárias para efetuar os procedimentos de validação de um instrumento. Nesse contexto, não há um consenso face aos padrões que determinam a validade de um instrumento (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Esse relativismo pode denunciar que, por vezes, há um pluralismo de perspectivas epistemo-metodológicas que assenta visões, critérios e interpretações distintas de análises-validações, e outras vezes, a ausência de fundamentos teórico-metodológicos resulta em uma falta, ou ambiguidade ou ainda distorção das análises e dos resultados que assegurem a clareza e a efetividade do processo de validação. Assim, entendemos como Beaton, Guillemin, Bombardier e Ferraz (2000) que o instrumento adaptado deve ser submetido a uma avaliação estatística de cada item-característica que mede, observando-se os índices de correlação, consistência interna, confiabilidade, validade do construto e responsiveness.

Para realização dessa etapa, seguimos a orientação descrita no trabalho de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), quando sugerem a validação do instrumento para o novo contexto e a validação do instrumento para estudos transculturais. O primeiro aspecto desse tipo de validação, voltada para o novo contexto, diz respeito à avaliação de sua estrutura fatorial. Na visão desses autores, “Técnicas de análises fatoriais exploratórias (AFEs) e análises fatoriais confirmatórias (AFCs) devem ser utilizadas para auxiliar o pesquisador na escolha da estrutura que seja mais plausível para a amostra” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 428). Já a validação aplicada aos estudos transculturais implica no estudo comparativo de diversos grupos entre si, o que demanda análises estatísticas mais sofisticadas com o propósito de avaliar

a (in)variância da medida, tais como análise fatorial confirmatória multigrupo (AFCMG), o funcionamento diferencial do item (DIF), o escalonamento multidimensional (EMD) que podem ser valiosos recursos (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; SIRECI, YANG; HARTHIER; EHRLICH, 2006).

O estudo de validação do ESI-R, destacando as ferramentas empregadas, as análises realizadas e os resultados encontrados, será descrito na próxima seção.

4.2.3 A validação transcultural do ESI-R na França

O processo de validação do ESI-R para o idioma francês da França segue um roteiro adaptado do método de análise de dados que foi empregado na dissertação de mestrado de Cunha (2007). Foi estabelecida uma sistemática de trabalho que envolveu a condução de estudos estatísticos descritivo, confiabilidade interna, correlação das dimensões e análises fatorial exploratória (AFE) e confirmatória (AFC) do instrumento de pesquisa. Para o desenvolvimento dessas atividades, houve a colaboração do professor Douglas MacDonald e da doutoranda Thaline da Cunha Moreira que promoveram os estudos com os softwares SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 21 e AMOS (Analysis of Moment Structures) versão 21. Já as análises descritiva e implicativa foram realizadas sob a orientação do professor Jean Claude Régnier, com o auxílio dos softwares SPAD (Système Portable pour l'Analyse de Données) versão 8.2 e CHIC (Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive) versão 6.

Nesse sentido, os seguintes passos foram executados:

1. Definição das variáveis do estudo.
2. Criação do banco de dados com as variáveis definidas.
3. Limpeza do banco de dados.
4. Estudo descritivo das variáveis.
5. Análises estatísticas.

4.2.3.1 Definição das variáveis do estudo

A instrumentação das variáveis desse estudo diz respeito às características demográficas (sexo, nacionalidade, idade, estado civil, nível de instrução, crença e prática religiosa, afinidade religiosa, cidade natal e cidade onde viveu mais tempo) e aos itens que correspondem às cinco dimensões que compõem o modelo das expressões de espiritualidade do ESI-R (1- Orientação Cognitiva voltada para a Espiritualidade - COS, 2- Dimensão Experiencial/Fenomenológica da

Espiritualidade – EPD, 3- Bem Estar Existencial - EWB, 4- Crenças Paranormais - PAR e 5- Religiosidade – REL). Todos esses aspectos estão discriminados no questionário adaptado e apresentado aos participantes em papel (anexo I) ou online (anexo J) com o intuito da criação do banco de dados.

4.2.3.2. Criação de um banco de dados para as variáveis definidas

A primeira ação visando à construção do banco de dados do ESI-R foi a aplicação do questionário adaptado ao público-alvo. Esse questionário está dividido em três partes. A primeira contém uma apresentação da pesquisa, descrevendo a temática, o autor e seus orientadores, o tempo estimado para responder o inventário, o aspecto ético do estudo e a disponibilidade do autor para dirimir as dúvidas. A segunda parte discrimina as variáveis demográficas relativas aos participantes. Por fim, a última parte aborda os itens relativos às dimensões do ESI-R. Cada dimensão é composta por seis assertivas, caracterizando assim os 30 itens do inventário. Além desses itens, foram acrescentados dois de validação. Um, relativo à validade de face, ou seja, o quanto, na percepção do respondente, esse inventário mede as expressões de espiritualidade. O outro item é concernente ao grau de honestidade que o participante respondeu o questionário. A chave de resposta do instrumento é em escala Likert de cinco pontos, variando de 0 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente).

Após a organização do instrumento e suas devidas partes, foi iniciada a coleta de dados, que ocorreu de duas formas, por meio da aplicação via lápis e papel, e aplicação online, utilizando a plataforma do Google form.

Participaram desta etapa funcionários da escola de francês - Aliança Francesa, membros das instituições ULYS e AVF, alguns professores da Universidade de Lyon, integrantes de grupos de pesquisa SpEd, ADATIC e ASI, bem como contatos pessoais que fizeram a divulgação do questionário online em suas redes sociais e também distribuíram o instrumento em papel para os seus próprios contatos. Como resultado dessas diversas frentes, no período de 08/10/2015 a 25/10/2015, foram obtidos 253 protocolos respondidos. Como houve a necessidade de repetir o estudo fatorial, devido a um ajuste no procedimento de limpeza dos dados, foi possível considerar mais 14 protocolos da plataforma online. Desse modo, o banco de dados da ESI-R bruto ficou composto por 267 respostas.

4.2.3.3 Limpeza no banco de dados

Antes de iniciar o tratamento estatístico das respostas fornecidas ao questionário ESI-R, com o auxílio do software SPSS21, foi feita a limpeza do banco de dados. Essa limpeza consistiu em avaliar visualmente o arquivo excel que contemplava os dados exportados da plataforma google form acrescido dos dados digitados dos questionários impressos e, em seguida, foram aplicados os critérios de validação da base. A base bruta, original, “não limpa”, era composta por uma amostra de 267 casos (respondentes), envolvendo 53 variáveis.

Examinado essa base bruta foi possível detectar algumas inconsistências nas variáveis abaixo:

a) idade: há um respondente (Caso 218) com uma idade de -1, outro (caso 265) com idade de 115 anos e quatro participantes (Casos 127, 138, 139, 208) que não indicaram suas idades. Todos estes casos foram considerados inválidos e as respostas desses indivíduos não fizeram parte do estudo. A recomendação de autores como o professor Douglas MacDonald é que em situações que exista a falta de dados de uma variável demográfica como idade ou sexo, o pesquisador não inclua manualmente esse registro. Não é apropriado adivinhar a idade ou o sexo de um participante. Respostas ausentes relativas a itens demográficos precisam ser deixadas em branco ou atribuído um código exclusivo que identifique a resposta como ausente. Nesse estudo, notadamente, os seis casos (participantes) acima foram retirados da análise. Após a exclusão dos seis valores de idade inválidos, utilizando os dados dos 261 casos (participantes) restantes, a idade média da amostra antes da limpeza dos dados foi de 40,45 anos, desvio padrão de 14,68 para uma faixa etária que variou entre 19 a 85 anos.

b) Nível educacional: há um participante (Caso 202) que não respondeu.

c) Itens do ESI-R: foram encontrados 10 itens sem resposta em 6 casos (respondentes) diferentes (Item 6 - Caso 242; item 17 - Caso 247; item 18 - Caso 236; item 20 - Caso 236; item 22 - Caso 259; item 24 - Caso 259; item 27 - Case 259; item 28 - Caso 248; item 29 - Caso 259; item 30 - Caso 236).

d) Para o item 32, relativo à honestidade de responder o questionário, foram identificados seis participantes (Casos 23, 29, 35, 149, 154, 162) com resposta 0, indicando que eles não foram sinceros (honestos) ao responder o questionário.

Para todas as outras variáveis, foram encontradas respostas dentro de um intervalo aceitável, isto é, o valor atribuído ao item faz sentido e é consistente com o modo que a variável foi medida.

A base de dados “bruta”, “não limpa”, pode ser descrita da seguinte forma: é uma amostra de 267 participantes adultos com uma idade média de 40,45 anos (desvio padrão = 14,68 e faixa etária de 19 a 85 anos). O grupo é formado por 184 (68,91%) mulheres e 83 (31,09%) homens. Em termos de nacionalidade, 212 (79,40%) participantes relataram cidadania francesa, 6 (2,25%) indicaram dupla nacionalidade, isto é, cidadania francesa e pelo menos um outro país, e 45 (16,85%) apontaram nacionalidade de um outro país, destes, 11 (4,12%) disseram ser brasileiros. Com relação ao estado civil, 101 (37,83%) relataram ser solteiros, 104 (38,95%) casados, e o restante relatou status diferente (separados, divorciados, concubinatos, PAC, viúvo). Com relação à localização geográfica da residência primária, 380 participantes relataram a região Auvergne-Rhone-Alpes. Para a afiliação religiosa, o catolicismo (n = 189) seguido pelo espiritismo (n = 143) foram os mais relatados. No que se refere à crença e à prática religiosa, 124 participantes relataram pouco ou nenhum, 288 relataram atividade ocasional e 77 relataram atividade frequente (4 não forneceram resposta). Por fim, o número de participantes que responderam o inventário online foi de 221 (82,77%), enquanto que 46 (17,23%) responderam o questionário em papel e lápis. Para outros dados demográficos para a amostra bruta, consulte as tabelas de frequência (anexo 15).

A limpeza da base consistiu nas seguintes ações: (a) remover os casos com idade inválida ou em falta (Casos 127, 138, 139, 208, 218, 265); (b) remover os casos que forneceram uma resposta de 0 ao item 32 do ESI-R indicando que o participante não respondeu o inventário honestamente (Casos 23, 29, 35, 149, 154, 162), (c) remover os casos em que faltaram mais de três respostas do item ESI-R (casos 236 e 259) e (d) incluir respostas para os itens ESI-R ausentes para todos os casos restantes com uma pontuação igual a 2.

Em seguida, foi necessário inverter a codificação de todos os itens ESI-R que precisassem de uma codificação reversa (itens ESI-R 3, 8, 13, 18, 19, 23 e 28). O passo seguinte foi selecionar apenas os respondentes de nacionalidade francesa (204) e dupla nacionalidade (5) para constituírem a base de dados final do estudo, perfazendo um total de 209 participantes. Por fim, foram computadas as pontuações para as dimensões ESI-R e com isso, acrescentadas cinco novas variáveis ao conjunto de dados, totalizando o número de 58 variáveis.

4.2.3.4 Estudos descritivos das variáveis

Após a limpeza do banco de dados, procederam-se os estudos descritivos das variáveis com o auxílio do software SPAD 8.2. O propósito dessas avaliações foi caracterizar a amostra

por meio do estudo das variáveis demográficas e compreender como os itens do instrumento de pesquisa ESI-R foi percebido pelos respondentes.

No que se refere ao perfil dos participantes dessa pesquisa, trata-se de um grupo adulto com idade média de 40,445 anos (DP = 14,879), formado por 139 (66,5%) mulheres e 70 (33,5%) homens. Em termos de nível educacional, houve 165 (78,9%) respondentes com o grau superior (graduação e pós-graduação), destacando-se o curso de mestrado com 91 indivíduos (43,5%). Desses, 66 (72,5%) são mestras e 25 (35,7%) são mestres. Já para o nível de doutorado (29 pessoas – 13,9%), obteve-se 16 (55,2%) homens e 13 (44,8%) mulheres. Também foram encontrados 34 (16,3%) participantes com a escolaridade inferior à graduação, dos quais 26 (76,5%) eram do sexo feminino e 8 (23,5%) do masculino.

Com relação ao estado civil, 80 (38,3%) respondentes relataram ser solteiros e desse grupo, 55 (68,8%) são mulheres e 25 (31,3%) são homens. Também se constatou que 74 (35,4%) participantes afirmaram ser casados, dos quais 49 (66,2%) são do sexo feminino e 25 (33,8%) do masculino. Dos demais indivíduos que participaram do estudo, 55 (26,3%) indicaram um status diferente (concubinato, PAC, separado, divorciado, viúvo, outro). Os viúvos que responderam o questionário, 4 (80%) são do sexo feminino e 1 (20%) do masculino. Em relação aos que vivem em regime de concubinato, 6 (66,7%) são homens e 3 (33,3%) mulheres.

Tabela 5 - Descrição demográfica dos participantes do estudo

		NÍVEL EDUCACIONAL								ESTADO CIVIL								
Efetivo/ peso	Idade (*)	Inferior Graduação	Graduação	Mestrado	Doutorado	HDR	Não respondeu	Outros	TOTAL	Solteiro	Casado	Concubinato	PAC	Separado	Divorciado	Viuvo	Outros	TOTAL
% em linha																		
% em coluna																		
Feminino	40,144	26	25	66	13	2	0	7	139	55	49	3	5	3	11	4	9	139
	14,217	18,7	18,0	47,5	9,4	1,4	0,0	5,0	100,0	39,6	35,3	2,2	3,6	2,2	7,9	2,9	6,5	100,0
	139	76,5	59,5	72,5	44,8	66,7	0,0	77,8	66,5	68,8	66,2	33,3	55,6	75,0	73,3	80,0	69,2	66,5
Masculino	41,043	8	17	25	16	1	1	2	70	25	25	6	4	1	4	1	4	70
	16,177	11,4	24,3	35,7	22,9	1,4	1,4	2,9	100,0	35,7	35,7	8,6	5,7	1,4	5,7	1,4	5,7	100,0
	70	23,5	40,5	27,5	55,2	33,3	100,0	22,2	33,5	31,3	33,8	66,7	44,4	25,0	26,7	20,0	30,8	33,5
TOTAL	40,445	34	42	91	29	3	1	9	209	80	74	9	9	4	15	5	13	209
	14,869	16,3	20,1	43,5	13,9	1,4	0,5	4,3	100,0	38,3	35,4	4,3	4,3	1,9	7,2	2,4	6,2	100,0
	209	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: O autor.

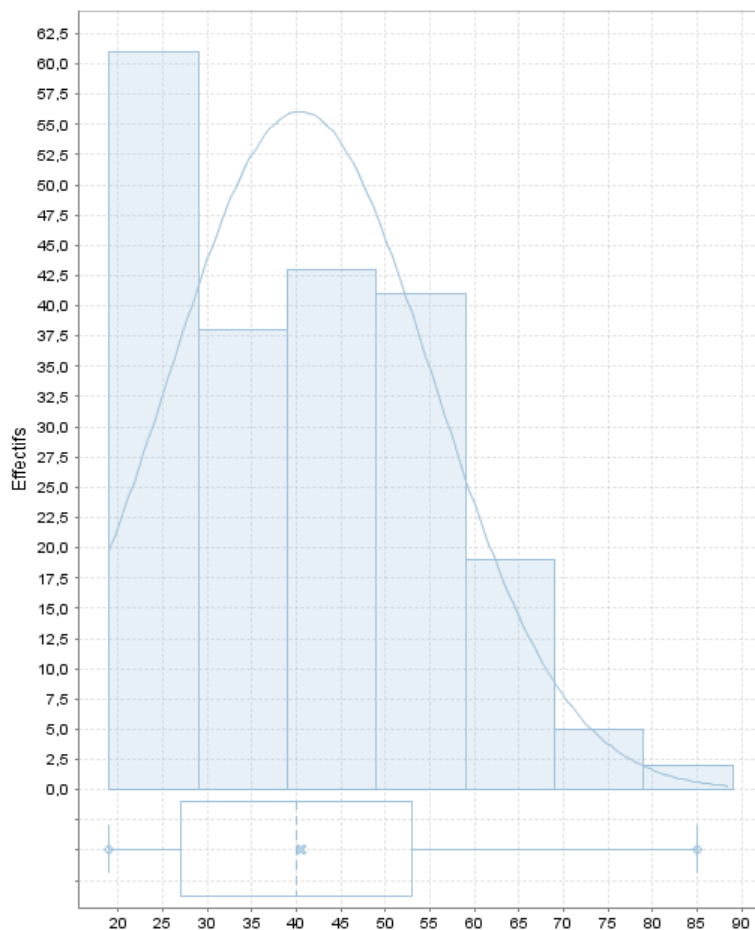
(*) os valores correspondentes à variável idade são respectivamente a média, o desvio padrão (DP) e o total de respondentes da linha (feminino, masculino ou total).

A tabela 5 ilustra essas informações, ampliando-as, com a estratificação de cada uma dessas variáveis pelo item sexo. Isto quer dizer, por exemplo, que das mulheres que responderam esse inventário, 66 (47,5%) possuem o mestrado, 25 (18,0%) a graduação e 13

(9,4%) o doutorado. Ao mesmo tempo, constatamos que 55 (39,6%) são solteiras, 49 (35,3%) casadas e 11 (7,9%) divorciadas. A idade média desse grupo feminino é de 40,14 anos (DP 14,22), ligeiramente inferior à média do grupo masculino (41,04 anos e DP 16,18). No que diz respeito aos homens, podemos ressaltar ainda que 25 (35,7%) são mestres, 17 (24,3%) graduados e 16 (22,9%) doutores. Identificamos também que o quantitativo de solteiros e casados é o mesmo, perfazendo um total de 50 (71,4%) indivíduos.

A figura 16 apresenta a distribuição das idades dos participantes desse estudo. Pode-se perceber além da faixa etária dos respondentes (19 a 85 anos), a média (40,45 anos), a mediana (40 anos) e a curva normal dessa amostra.

Figura 16 - Distribuição das idades dos participantes
Idade



Fonte: O autor.

A maior concentração de respondentes está na faixa de 19 a 29 anos, correspondendo a 44 (29,187%) indivíduos, com idade média de 22,62 anos (DP = 2,64 anos). Já a faixa com

menor expressividade é a de 79 a 89 anos, apresentando apenas 2 (0,96%) participantes conforme destaca a tabela 6.

Tabela 6 - Idade dos respondentes

Índice	Limite inferior	Limite superior	Média	Desvio padrão	Efetivo	%	% Acum.
1	19	29	23.623	2.634	61	29.187	29.187
2	29	39	32.947	2.818	38	18.182	47.368
3	39	49	43.116	2.611	43	20.574	67.943
4	49	59	53.439	2.53	41	19.617	87.56
5	59	69	62.632	3.113	19	9.091	96.651
6	69	79	71.6	1.949	5	2.392	99.043
7	79	89	83.5	2.121	2	0.957	100

Fonte: O autor.

Com o intuito de mapear as crenças e práticas religiosas da amostra estudada, foi inserida uma pergunta ao questionário que, quando compilada, resultou na tabela 3. Pode-se dizer que 38 (18,2%) dos respondentes possuem uma religião e são praticantes. Desse contingente, 24 (63,2%) são do sexo feminino e 14 (36,8%) do sexo masculino. Ao mesmo tempo, 59 (28,2%) indivíduos afirmaram ter uma religião, mas não a praticar. Nesse grupo, 43 são mulheres (72,9%) e 16 homens (27,1%). Encontraram-se também 60 (28,7%) participantes que disseram não seguir qualquer religião, distribuídos da seguinte forma: 40 (66,7%) do sexo feminino e 20 (33,3%) do masculino. Como ateístas, há um efetivo de 48 (23%) respondentes, dos quais 31 (22,3%) são mulheres e 17 (24,3%) homens.

Tabela 7 - Crença e prática religiosa

CRENÇA E PRÁTICA RELIGIOSA						
Efetivo/ peso	Tem religião e é prati- cante	Tem religião mas não é prati- cante	Não tem religião	Ateísta	Prefere não res- ponder	TOTAL
% em linha						
% em coluna						
Feminino	24	43	40	31	1	139
	17,3	30,9	28,8	22,3	0,7	100,0
	63,2	72,9	66,7	64,6	25,0	66,5
Masculino	14	16	20	17	3	70
	20,0	22,9	28,6	24,3	4,3	100,0
	36,8	27,1	33,3	35,4	75,0	33,5
TOTAL	38	59	60	48	4	209
	18,2	28,2	28,7	23,0	1,9	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: O autor.

Os resultados da tabela 7 indicam também que para os participantes desse estudo, do sexo feminino, “ter religião, mas não ser praticante” alcança a maior expressividade (30,9%); já para os do sexo masculino consiste em “não ter religião” (28,6%). No que se refere ao ateísmo, verificamos que 22,3% das mulheres e 24,3% dos homens admitem não possuírem crença em Deus. Outra constatação foi que o menor índice de respostas, tanto para o sexo feminino (17,3%) quanto para o sexo masculino (20,0%), diz respeito a “ter uma religião e ser praticante”.

Aprofundando essa dimensão do sagrado, buscou-se caracterizar a afinidade religiosa dos respondentes. Isso implica dizer que um indivíduo pode ou não seguir uma religião, e mesmo assim ter afinidade com outras tradições religiosas. A tabela 8 evidencia tais resultados.

Tabela 8 - Afinidade Religiosa

Efetivo/ peso % em linha % em coluna	AFINIDADE RELIGIOSA																
	Sem Afinidade com religião	Total **	Budismo	Total **	Católica	Total **	Espiritismo	Total **	Hinduismo	Total **	Islamismo	Total **	Judaísmo	Total **	Protestante	Total **	Outras Religiões
Feminino	16	139	52	139	75	139	21	139	13	139	11	139	11	139	27	139	8
	11,5	100,0	37,4	100,0	54,0	100,0	15,1	100,0	9,4	100,0	7,9	100,0	7,9	100,0	19,4	100,0	5,8
	50,0	66,5	69,3	66,5	67,6	66,5	72,4	66,5	68,4	66,5	57,9	66,5	61,1	66,5	79,4	66,5	47,1
Masculino	16	70	23	70	36	70	8	70	6	70	8	70	7	70	7	70	9
	22,9	100,0	32,9	100,0	51,4	100,0	11,4	100,0	8,6	100,0	11,4	100,0	10,0	100,0	10,0	100,0	12,9
	50,0	33,5	30,7	33,5	32,4	33,5	27,6	33,5	31,6	33,5	42,1	33,5	38,9	33,5	20,6	33,5	52,9
TOTAL	32	209	75	209	111	209	29	209	19	209	19	209	18	209	34	209	17
	15,3	100,0	35,9	100,0	53,1	100,0	13,9	100,0	9,1	100,0	9,1	100,0	8,6	100,0	16,3	100,0	8,1
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: O autor.

Para essa amostra, encontramos 32 (15,3%) respondentes sem afinidade com qualquer religião, divididos igualmente entre os sexos feminino e masculino. A religião que desperta maior afinidade é a católica, envolvendo 111 (53,1%) pessoas, estratificadas em 75 (67,6%) mulheres e 36 (51,4%) homens. Constatou-se que o judaísmo foi a religião com menor índice de afinidade entre os respondentes (18 pessoas – 8,6%), dos quais 11 (61,1%) são do sexo feminino e 7 (38,9%) do masculino. Para as mulheres que participaram desse estudo, a religião católica obteve maior expressividade (54,0%), assim como para os homens (51,4%). Já as tradições religiosas que suscitam menor afinidade são judaísmo (7,9%) e islamismo (7,9%) para os sujeitos do sexo feminino e judaísmo (10%) e protestantismo (10%) para os do sexo masculino. As mulheres tendem a ter mais afinidade com as religiões que os homens. Com

exceção das tradições judaica e islâmica, para as quais o sexo masculino demonstra maior afinidade, as demais religiões despertam maior interesse no sexo feminino.

Em relação ao instrumento de pesquisa ESI-R, a tabela 9 ilustra a distribuição das pontuações fornecidas pelos participantes do estudo referentes a cada item do inventário. Trata-se de como os respondentes perceberam e manifestaram essa percepção quanto às dimensões de espiritualidade analisadas.

O item com o maior percentual de discordância é o ESI17EPD com 60,7% (127 respondentes), que contempla a seguinte assertiva “*J’ai vécu une expérience au cours de laquelle je semble avoir fusionné avec une puissance ou force plus grande que moi*”³⁵. Já o item que apresenta o menor índice de discordância é o ESI28EWB com 3,4% (7 respondentes). Esse componente indaga o pensamento de que “*Je suis une personne malheureuse*”³⁶ e alcança também o maior patamar de concordância do grupo com 87,1% (182 respondentes). Em relação ao menor grau de concordância, encontramos os itens ESI22EPD (*J’ai vécu une expérience au cours de laquelle tout me semblait divin*³⁷) e ESI15REL (*Je me vois comme une personne orientée vers la religion*³⁸), ambos com uma taxa de 21,5% (45 respondentes).

Encontram-se também na tabela 9 os resultados referentes aos itens ESI31V1 e ESI32V2, que consistem respectivamente na variável voltada para validação de face e na variável orientada para avaliar o grau de honestidade com a qual o inventário foi preenchido. Destacamos que 117 (56%) respondentes concordam que o ESI-R mede as expressões de espiritualidade como se propõe a avaliar e 33 (15,6%) discordam desse propósito do instrumento. Concernente ao item ESI32V2, após a retirada de seis indivíduos que afirmaram discordar do responder a todas as afirmações do inventário com sinceridade (honestidade), obteve-se um índice de 99,5% de concordância (201 respondentes) e 0,5% de neutralidade (um participante que nem concorda e nem discorda).

³⁵ Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu.

³⁶ Eu sou uma pessoa infeliz.

³⁷ Eu já tive uma experiência na qual tudo parecia divino.

³⁸ Eu me vejo como uma pessoa voltada para a religião.

Tabela 9 - Distribuição das respostas aos itens do ESI-R

Itens do ESI-R	Discordo totalmente		Discordo		Nem concordo e nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	Média	Desvio padrão (N-1)	Mínimo	Máximo
	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%					
esi1cos	27	12,9	21	10,0	43	20,6	59	28,2	59	28,2	209	2,488	1,341	0,000	4,000
esi2epd	54	25,8	40	19,1	39	18,7	40	19,1	36	17,2	209	1,828	1,444	0,000	4,000
esi3ewb	6	2,9	24	11,5	40	19,1	81	38,8	58	27,8	209	2,770	1,067	0,000	4,000
esi4par	57	27,3	40	19,1	56	26,8	33	15,8	23	11,0	209	1,641	1,327	0,000	4,000
esi5rel	43	20,6	52	24,9	68	32,5	26	12,4	20	9,6	209	1,656	1,211	0,000	4,000
esi6cos	7	3,3	11	5,3	43	20,6	71	34,0	77	36,8	209	2,957	1,044	0,000	4,000
esi7epd	72	34,4	43	20,6	38	18,2	28	13,4	28	13,4	209	1,507	1,421	0,000	4,000
esi8ewb	6	2,9	19	9,1	32	15,3	77	36,8	75	35,9	209	2,938	1,066	0,000	4,000
esi9par	53	25,4	31	14,8	59	28,2	49	23,4	17	8,1	209	1,742	1,290	0,000	4,000
esi10rel	54	25,8	38	18,2	50	23,9	33	15,8	34	16,3	209	1,785	1,410	0,000	4,000
esi11cos	38	18,2	27	12,9	37	17,7	49	23,4	58	27,8	209	2,297	1,457	0,000	4,000
esi12epd	75	35,9	40	19,1	33	15,8	36	17,2	25	12,0	209	1,502	1,428	0,000	4,000
esi13ewb	5	2,4	21	10,0	56	26,8	72	34,4	55	26,3	209	2,722	1,038	0,000	4,000
esi14par	61	29,2	45	21,5	63	30,1	34	16,3	6	2,9	209	1,421	1,154	0,000	4,000
esi15rel	73	34,9	50	23,9	41	19,6	27	12,9	18	8,6	209	1,364	1,309	0,000	4,000
esi16cos	23	11,0	26	12,4	50	23,9	65	31,1	45	21,5	209	2,397	1,260	0,000	4,000
esi17epd	86	41,1	41	19,6	27	12,9	28	13,4	27	12,9	209	1,373	1,453	0,000	4,000
esi18ewb	5	2,4	24	11,5	57	27,3	61	29,2	62	29,7	209	2,722	1,083	0,000	4,000
esi19par	45	21,5	30	14,4	40	19,1	48	23,0	46	22,0	209	2,096	1,455	0,000	4,000
esi20rel	55	26,3	46	22,0	54	25,8	36	17,2	18	8,6	209	1,598	1,279	0,000	4,000
esi21cos	37	17,7	25	12,0	50	23,9	48	23,0	49	23,4	209	2,225	1,398	0,000	4,000
esi22epd	81	38,8	43	20,6	40	19,1	17	8,1	28	13,4	209	1,368	1,408	0,000	4,000
esi23ewb	11	5,3	51	24,4	50	23,9	61	29,2	36	17,2	209	2,287	1,166	0,000	4,000
esi24par	67	32,1	37	17,7	58	27,8	35	16,7	12	5,7	209	1,464	1,256	0,000	4,000
esi25rel	50	23,9	36	17,2	22	10,5	57	27,3	44	21,1	209	2,043	1,501	0,000	4,000
esi26cos	16	7,7	9	4,3	41	19,6	68	32,5	75	35,9	209	2,847	1,183	0,000	4,000
esi27epd	60	28,7	35	16,7	27	12,9	42	20,1	45	21,5	209	1,890	1,542	0,000	4,000
esi28ewb	1	0,5	6	2,9	20	9,6	64	30,6	118	56,5	209	3,397	0,815	0,000	4,000
esi29par	59	28,2	29	13,9	51	24,4	40	19,1	30	14,4	209	1,775	1,412	0,000	4,000
esi30rel	65	31,1	30	14,4	49	23,4	26	12,4	39	18,7	209	1,732	1,482	0,000	4,000
esi31v1	9	4,3	24	11,5	59	28,2	83	39,7	34	16,3	209	2,522	1,033	0,000	4,000
esi32v2					1	0,5	51	24,4	157	75,1	209	3,746	0,447	2,000	4,000

Fonte: O autor.

Antes de concluir as primeiras avaliações descritivas, foram comparadas as pontuações de dimensão ESI-R para aqueles que concluíram o inventário on-line versus papel e lápis, a fim de garantir que não havia diferenças sistemáticas e nem estava afetando a qualidade dos dados. Embora a grande maioria dos participantes tenha respondido o questionário on-line e a ampla assimetria no tamanho dos grupos pode comprometer a robustez de uma ANOVA, a execução dessas análises fornece uma base empírica para argumentar a combinação de todos os casos em uma única amostra para a continuidade das análises.

Das cinco ANOVA efetuadas, duas, COS ($F(1,251) = 5,66$, $p = 0,018$) e EPD ($F(1,251) = 5,11$, $p = 0,025$), foram significativas. Em ambos os casos, os participantes que responderam o inventário on-line produziram uma pontuação média mais alta. Idealmente, nenhuma dessas ANOVA deveria ser significativa, uma vez que isso forneceria o argumento mais forte para tratar as duas subamostras (papel e lápis versus on-line) como equivalentes e, assim, combiná-las. Se alguma delas fosse significativa, pode-se suspeitar que não existe uma base sistemática. Para os dados franceses, encontrar duas dimensões ESI-R produzindo escores

significativamente diferentes enfraquece os argumentos para combinar as duas subamostras. No entanto, ainda se pode seguir com a combinação de todos os casos em uma única amostra, já que não parece existir qualquer razão clara e coerente pela qual apenas duas das dimensões do ESI-R mostraram diferenças significativas. Desse modo, conclui-se que era seguro combinar os dois grupos em uma única amostra (N = 209), para a continuidade do presente estudo.

4.2.3.5 Análise de confiabilidade

Com a finalidade de analisar a confiabilidade interna do instrumento de pesquisa, foram calculados os coeficientes do alfa de *Cronbach* e as correlações médias corrigidas de item-a-escala para todas as dimensões do ESI-R. A tabela 10 apresenta a média, o desvio-padrão (DP), os limites mínimo e máximo da pontuação de cada dimensão do inventário, bem como os valores do alfa de *Cronbach* e da correlação média corrigida item-a-escala (CIST). Os resultados evidenciam que as cinco dimensões do ESI-R demonstram excelente confiabilidade, uma vez que para Hair et al. (2005), o valor de alfa de *Cronbach* deve ser superior a 0,6,

Tabela 10 - Estatística descritiva e confiabilidade do ESI-R

Dimensão do ESI-R	No# items	Média	DP	LIMITE		CONFIABILIDADE	
				Min	Max	Alpha	Correlação média CIST
Orientação Cognitiva voltada para a Espiritualidade (COS)	6	15,21	6,77	0	24	.94	.82
Dimensão Experiencial/Fenomenológica (EPD)	6	9,47	7,54	0	24	.94	.81
Bem Estar Existencial (EWB)	6	16,84	4,86	0	24	.86	.65
Crenças paranormais (PAR)	6	10,14	5,88	0	24	.83	.61
Religiosidade (REL)	6	10,18	6,88	0	24	.92	.76

Fonte: O autor.

4.2.3.6 Intercorrelações das dimensões do ESI-R

A matriz de correlação que fornece as correlações bivariadas entre todas as dimensões ESI-R, apresentada abaixo, mostra um padrão semelhante ao observado com o estudo desse inventário aplicado em outras amostras culturais (MACDONALD et al., 2015). Em geral, e consistente com o que foi observado em outras amostras, foram encontradas correlações significativas e altas entre as dimensões COS-REL, COS-EPD, EPD-REL e EPD-PAR. Além disso, embora as correlações sejam estatisticamente significativas, as correlações envolvendo a

dimensão EWB são todas negativas e de magnitude notavelmente menor do que as correlações entre outras dimensões ESI-R.

Tabela 11 - Matriz de intercorrelações das dimensões do ESI-R

Correlações

		esicos	esiepd	esiewb	Esipar	esirel
Esicos	Correlação de Pearson	1	,716**	-,132	,506**	,764**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,057	,000	,000
	N	209	209	209	209	209
esiepd	Correlação de Pearson	,716**	1	-,146*	,636**	,618**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,035	,000	,000
	N	209	209	209	209	209
esiewb	Correlação de Pearson	-,132	-,146*	1	-,231**	-,120
	Sig. (2 extremidades)	,057	,035		,001	,083
	N	209	209	209	209	209
Esipar	Correlação de Pearson	,506**	,636**	-,231**	1	,582**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,001		,000
	N	209	209	209	209	209
Esirel	Correlação de Pearson	,764**	,618**	-,120	,582**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,083	,000	
	N	209	209	209	209	209

Fonte: O autor.

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Considerando os resultados da tabela 11, destacam-se duas situações distintas. Em primeiro lugar, a magnitude das correlações entre COS, REL, EPD e PAR são mais semelhantes entre si do que o que foi visto antes em outras amostras. Normalmente COS produz uma correlação muito maior com REL do que com EPD, mas, isto não foi visto com esses dados da amostra francesa. O mesmo vale para EPD, PAR e REL. Em segundo lugar, geralmente a dimensão EWB produz correlações muito pequenas e em grande parte não significativas com as outras dimensões do ESI-R. O fato de que todas as correlações envolvendo esta dimensão são estatisticamente significativas chama à atenção. No entanto, o tamanho das correlações envolvendo o EWB é muito menor do que as correlações entre as outras dimensões do ESI-R.

4.2.3.7 Correlação das dimensões do ESI-R com variáveis demográficas

As variáveis demográficas, idade, escolaridade e todas as codificadas em binário (sexo e afinidade religiosa) foram incluídas na análise de correlação com as dimensões do ESI-R, conforme ilustrado na matriz de correlação abaixo. Devido à grande desigualdade no tamanho dos grupos e/ou devido à demasiada quantidade de grupos para as demais variáveis

demográficas, ANOVA não puderam ser realizadas. A tabela 12 ilustra os resultados obtidos com a avaliação dessas variáveis.

Tabela 12 - Correlação das dimensões do ESI-R com variáveis demográficas (N= 209)

		esicos	esiepd	esiewb	esipar	esirel
Sex	Correlação de Pearson	-,051	,007	,118	-,105	-,063
	Sig. (2 extremidades)	,466	,920	,089	,131	,368
	N	209	209	209	209	209
Age (in years)	Correlação de Pearson	,200**	,150*	,125	,109	,175*
	Sig. (2 extremidades)	,004	,030	,071	,115	,011
	N	209	209	209	209	209
Educational Level	Correlação de Pearson	,025	-,041	,166*	-,051	,040
	Sig. (2 extremidades)	,724	,558	,017	,462	,570
	N	208	208	208	208	208
Religious Affinity- Without Religious Affinity	Correlação de Pearson	-,352**	-,217**	-,002	-,182**	-,375**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,002	,975	,008	,000
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Buddhism	Correlação de Pearson	,262**	,262**	-,051	,283**	,125
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,463	,000	,072
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Catholic	Correlação de Pearson	,144*	-,034	-,087	,037	,209**
	Sig. (2 extremidades)	,037	,620	,211	,596	,002
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Hinduism	Correlação de Pearson	,175*	,237**	-,068	,197**	,164*
	Sig. (2 extremidades)	,011	,001	,325	,004	,018
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Judaism	Correlação de Pearson	,167*	,160*	-,057	,013	,129
	Sig. (2 extremidades)	,016	,021	,416	,851	,063
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Islam	Correlação de Pearson	,106	-,084	-,099	-,078	,130
	Sig. (2 extremidades)	,127	,227	,153	,259	,061
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Evangelical Protestant	Correlação de Pearson	,052	-,009	-,033	-,017	,074
	Sig. (2 extremidades)	,459	,903	,632	,806	,290
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Spiritism	Correlação de Pearson	,311**	,343**	-,007	,443**	,350**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,925	,000	,000
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Other	Correlação de Pearson	,089	,196**	-,145*	,133	,051
	Sig. (2 extremidades)	,199	,005	,036	,055	,464
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- All		,008	-,050	-,241**	,057	-,052

	Sig. (2 extremidades)	,907	,468	,000	,409	,452
	N	209	209	209	209	209

Fonte: O autor.

A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).**

A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Não foram encontradas correlações significativas com a variável sexo. Em muitas amostras de outras culturas (MACDONALD et al., 2015), as mulheres têm obtido maiores pontuações em algumas dimensões ESI-R. Independente disso, a magnitude das correlações encontradas com essas amostras tende a ser pequena. Assim, a ausência de correlações significativas com a base de dados francesa não é um problema.

Em relação à variável idade, foram encontradas correlações significativas, mas pequenas, com três dimensões do ESI-R (COS, EPD e REL). Isto é consistente com o que foi encontrado com outras amostras. No entanto, como a variável sexo, as correlações são pequenas e houve variabilidade nas correlações encontradas com amostras obtidas em diferentes países.

No que diz respeito à variável educação, foi obtida uma pequena, mas significativa, correlação com a dimensão EWB, sugerindo que o maior nível educacional está associado a patamares mais elevados de bem-estar.

Concernente às variáveis de Afinidade Religiosa, foi encontrado um número razoável de correlações significativas com tais variáveis e as dimensões ESI-R. No que se refere à variável "Sem Afinidade Religiosa", as correlações significativas foram negativas, no entanto, isto ocorreu devido à forma como a variável foi codificada (código "0" significa que o participante tem uma afinidade religiosa). Com exceção das variáveis "Afinidade Evangélico-Protestante" e "Afinidade Islamismo" para a qual não foram encontradas correlações significativas, todas as outras variáveis de afinidade religiosa produziram pelo menos uma correlação significativa e todas as correlações significativas foram positivas, significando que se uma pessoa admite ter uma afinidade religiosa, tende a ter maior pontuação nas dimensões do ESI-R.

4.2.3.8 Análise Fatorial Exploratória (AFE)

Como o inventário original ESI foi elaborado usando a AFE (MACDONALD, 1998, 2000) e o estudo transcultural realizado com o ESI-R (MACDONALD et al., 2015) também emprega essa técnica, estabeleceu-se que a mesma seria replicada com o intuito de assegurar a validade fatorial dos 30 itens que envolvem as cinco dimensões do inventário ESI-R. Para tanto,

utilizaram-se a medida do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett e, em seguida, foi efetuada a extração da matriz de fator dos eixos principais e aplicados os métodos de rotação ortogonal (varimax) e oblíqua (promax) para ver se os fatores extraídos eram replicáveis com o ESI-R.

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou um índice de 0,942, assegurando a adequação amostral. O teste de esfericidade de Bartlett demonstrou que as correlações entre os itens são significativas $\chi^2(435) = 5662,557$, p menor que 0,001, sugerindo que a realização da análise fatorial é apropriada.

A tabela 10 apresenta o resultado das comunalidades. Essa medida indica “[...] a quantia total de variância que uma variável original compartilha com todas as outras variáveis incluídas na análise” (HAIR et al., 2005, p. 90). Neste caso, como todas as cargas estão acima de 0,3, os fatores extraídos podem explicar a proporção da variância entre as variáveis estudadas.

Tabela 13 - Comunalidades

	Inicial	Extração
esi1cos	,812	,829
esi2epd	,738	,758
esi3ewb	,512	,466
esi4par	,597	,577
esi5rel	,572	,549
esi6cos	,675	,674
esi7epd	,717	,721
esi8ewb	,613	,645
esi9par	,431	,384
esi10rel	,753	,738
esi11cos	,745	,748
esi12epd	,690	,665
esi13ewb	,594	,642
esi14par	,433	,421
esi15rel	,677	,696
esi16cos	,672	,664
esi17epd	,772	,793
esi18ewb	,579	,600
esi19par	,380	,379
esi20rel	,758	,743
esi21cos	,789	,790
esi22epd	,702	,688
esi23ewb	,430	,407
esi24par	,578	,591
esi25rel	,696	,694
esi26cos	,710	,761

esi27epd	,733	,738
esi28ewb	,431	,443
esi29par	,614	,623
esi30rel	,700	,731

Fonte: O autor.

Método de extração: fatoração do eixo principal.

A tabela 14 ilustra a variância total explicada, apontando os autovalores ("*eigenvalues*") correspondentes a cada fator das 30 variáveis estudadas. Os autovalores foram obtidos inicialmente, em seguida, após extração e por fim depois da rotação. As colunas pertinentes aos autovalores iniciais apresentam a magnitude dos autovalores, o percentual da variância que os fatores podem explicar, e o percentual de variância explicada acumulado. As três colunas posteriores concentram os resultados após a extração. São mantidos apenas os valores dos fatores carregados após a extração; os demais valores dos fatores excluídos são omitidos. A última coluna indica os autovalores dos fatores após a rotação, que otimiza o modelo.

A análise da tabela 14 mostra que apenas quatro fatores obedeceram ao critério de Kaiser do autovalor maior que 1 e com variância explicada maior que 5%.

Tabela 14 - Variação total explicada

Fator	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	12,492	41,641	41,641	12,186	40,619	40,619	4,656	15,519	15,519
2	3,589	11,964	53,605	3,151	10,505	51,123	3,980	13,266	28,785
3	2,150	7,166	60,770	1,804	6,014	57,137	3,964	13,213	41,998
4	1,734	5,780	66,551	1,337	4,457	61,594	3,297	10,990	52,988
5	,987	3,291	69,842	,680	2,267	63,862	3,262	10,873	63,862
6	,754	2,514	72,356						
7	,695	2,317	74,673						
8	,665	2,217	76,890						
9	,629	2,096	78,986						
10	,570	1,898	80,884						
11	,537	1,789	82,673						
12	,470	1,567	84,240						
13	,431	1,435	85,675						
14	,415	1,384	87,059						
15	,383	1,277	88,336						
16	,339	1,130	89,466						

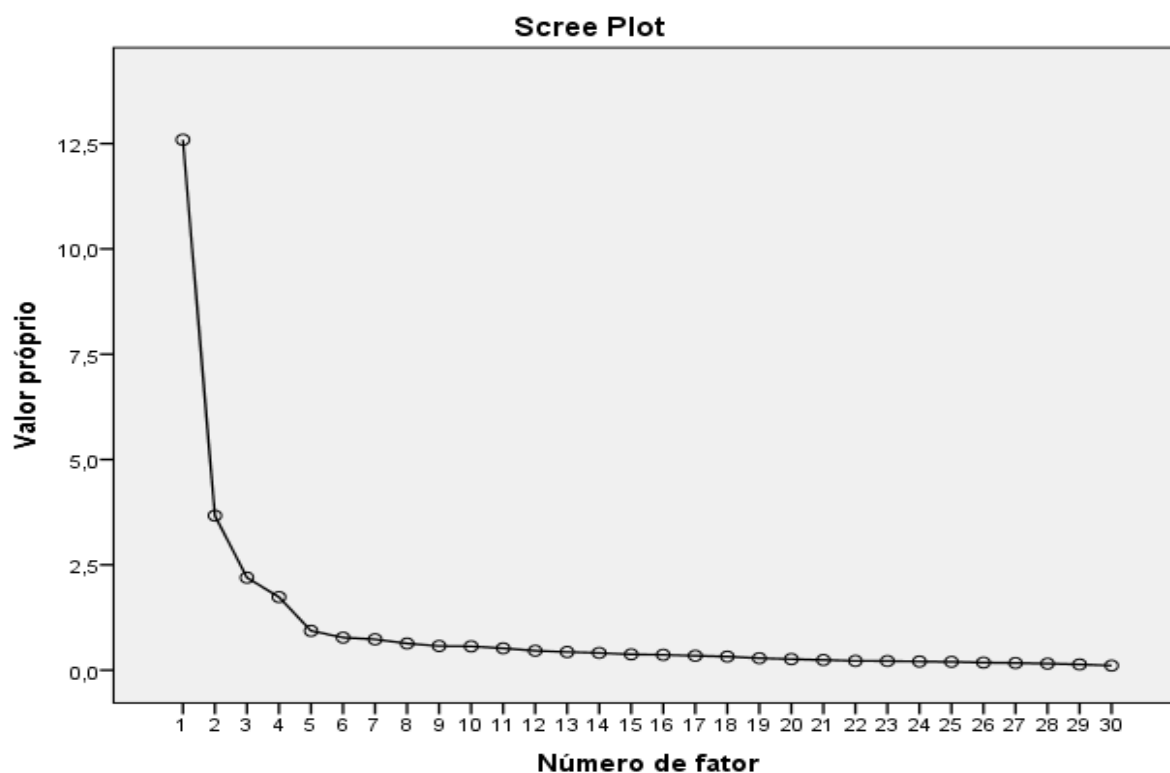
17	,325	1,083	90,548						
18	,309	1,029	91,578						
19	,280	,933	92,511						
20	,278	,926	93,437						
21	,260	,868	94,305						
22	,247	,824	95,129						
23	,229	,763	95,892						
24	,222	,739	96,631						
25	,208	,694	97,326						
26	,201	,671	97,996						
27	,176	,585	98,582						
28	,161	,535	99,117						
29	,141	,471	99,588						
30	,124	,412	100,000						

Fonte: O autor.

Método de extração: fatoração do eixo principal.

No entanto, quando foi analisado o scree plot (figura 17), ficou constatado que o ponto de inflexão está localizado no fator seis. Isto indica que pode-se considerar uma extração de cinco fatores, já que o número de fatores a ser extraído é o número de fatores à esquerda do ponto de inflexão.

Figura 17 - Scree Plot



Fonte: O autor.

A AFE foi pré-estabelecida para extrair cinco fatores, utilizando o método de rotação ortogonal varimax, notadamente a solução mais adotada. As cargas de fator rotativo podem ser observadas na Tabela 15. Foram encontradas cargas fatoriais elevadas (isto é, cargas acima de 0,30) para todos os itens de ESI-R, em pelo menos um fator, de modo consistente ao relatado por MacDonald (2000). Em particular, os itens correspondentes a cada uma das dimensões ESI-R carregaram fortemente em fatores separados.

Foi identificado que o **fator um** tem cargas elevadas de todos os seis itens da **dimensão EPD**, cinco itens da COS, dois itens da REL e um item da PAR. Já no **fator dois**, foram encontradas cargas elevadas de todos os itens da **dimensão COS**, três itens da REL e dois itens da EPD. O **fator três** possui cargas elevadas de todos os itens da **dimensão REL**, cinco itens da COS e um item da PAR. O **fator quatro** apresenta cargas elevadas de todos os itens da **dimensão PAR**, um item da EPD e um item da REL. Por fim, no **fator cinco**, foram constatadas cargas elevadas de todos os itens da **dimensão EWB**.

Tabela 15 - Matriz de fator rotativa

	Fator				
	1	2	3	4	5
esi1cos	,378	,709	,405	,141	-,005
esi2epd	,750	,354	,193	,157	-,087
esi3ewb	,011	,006	-,144	-,039	,666
esi4par	,295	,159	,118	,667	-,078
esi5rel	,112	,203	,694	,060	-,099
esi6cos	,325	,686	,266	,140	-,087
esi7epd	,744	,243	,117	,289	-,105
esi8ewb	,002	-,002	,025	-,098	,797
esi9par	,129	,148	,339	,448	-,171
esi10rel	,419	,306	,543	,414	-,042
esi11cos	,348	,695	,355	,135	-,010
esi12epd	,694	,224	,212	,286	-,075
esi13ewb	-,102	-,099	-,146	-,018	,775
esi14par	,288	,052	,135	,522	-,212
esi15rel	,177	,283	,757	,090	-,059
esi16cos	,400	,594	,317	,192	-,118
esi17epd	,776	,213	,244	,292	-,027
esi18ewb	-,151	-,101	-,027	-,181	,730
esi19par	,114	,024	,224	,561	,026
esi20rel	,355	,319	,647	,311	,012
esi21cos	,404	,664	,410	,115	,062
esi22epd	,671	,239	,273	,326	,014

esi23ewb	-,037	-,018	,010	-,107	,627
esi24par	,214	,142	,086	,707	-,133
esi25rel	,224	,389	,641	,283	,043
esi26cos	,189	,742	,315	,262	-,085
esi27epd	,698	,361	,038	,296	-,179
esi28ewb	-,026	,026	,085	,012	,659
esi29par	,324	,295	,087	,639	-,123
esi30rel	,097	,256	,749	,307	-,027

Fonte: O autor.

Método de extração: Fatoração do Eixo principal.

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 8 iterações.

Também foram realizadas análises utilizando o método de rotação oblíqua (promax), uma vez que as dimensões do ESI-R estão inter-correlacionadas. As rotações oblíquas são mais indicadas quando se tem o conhecimento de que os fatores estão correlacionados. A matriz de padrões para a rotação oblíqua (promax) e a matriz de correlações de fatores evidenciam a superioridade dos resultados e podem ser observadas nas tabelas 16 e 17 respectivamente.

Tabela 16 - Matriz de padrão

	Fator				
	1	2	3	4	5
esi1cos	,107	,827	,070	-,090	,035
esi2epd	,873	,155	-,055	-,138	-,051
esi3ewb	,108	,053	-,168	-,004	,691
esi4par	,140	,005	-,061	,706	,050
esi5rel	-,031	-,028	,852	-,142	-,108
esi6cos	,033	,811	-,003	-,052	-,033
esi7epd	,882	-,052	-,047	,048	-,025
esi8ewb	,045	,011	,030	-,063	,801
esi9par	-,141	,089	,229	,458	-,083
esi10rel	,336	,066	,422	,202	,030
esi11cos	,128	,756	,098	-,106	,004
esi12epd	,768	-,021	,025	,074	,003
esi13ewb	-,016	-,093	-,114	,114	,782
esi14par	,253	-,143	,017	,512	-,130
esi15rel	,045	,016	,877	-,127	-,056
esi16cos	,187	,593	,080	,009	-,081
esi17epd	,879	-,102	,094	,030	,049
esi18ewb	-,032	-,101	,031	-,091	,746
esi19par	-,040	-,121	,063	,725	,078
esi20rel	,262	,057	,591	,081	,048
esi21cos	,217	,739	,109	-,157	,118
esi22epd	,708	-,037	,120	,125	,092

esi23ewb	,008	,049	-,002	-,060	,632
esi24par	,021	-,041	-,071	,796	-,033
esi25rel	-,029	,274	,520	,173	,106
esi26cos	-,222	,937	-,027	,195	-,014
esi27epd	,684	,267	-,270	,111	-,093
esi28ewb	-,149	,099	,061	,093	,701
esi29par	,104	,249	-,149	,631	-,007
esi30rel	-,190	,070	,785	,192	,002

Fonte: O autor.

Método de extração: Fatoração do Eixo principal.

Método de rotação: Promax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 8 iterações.

A matriz de padrão apresenta cargas acima de 0,30 para todos os itens do ESI-R, separados por fator e superiores aos valores encontrados na matriz de fator rotacionado pelo método varimax. Especificamente, avaliando a tabela 13, foi constatado que o **fator um** apresenta cargas elevadas de todos os itens da dimensão **EPD** e o item 10 da dimensão **REL**. O **fator dois** concentra cargas elevadas de todos os itens **COS**. O **fator três** contempla cargas elevadas de todos os itens **REL**. O **fator quatro** tem cargas elevadas de todos os itens **PAR**. Finalmente, o **fator cinco** contém cargas notáveis da dimensão **EWB**. Esta solução fatorial também reflete os resultados encontrados por MacDonald (2000) e MacDonald et al. (2015).

A tabela 17 evidencia a correlação entre os fatores extraídos, confirmando que a rotação oblíqua (promax) é mais adequada para a AFE desse instrumento de pesquisa. Se a correlação entre os fatores fosse baixa e não existisse alinhamento teórico entre o modelo e as variáveis estudadas, a rotação ortogonal deveria ser empregada.

Tabela 17 - Matriz de correlação de fator

Fator	1	2	3	4	5
1	1,000	,715	,547	,635	-,119
2	,715	1,000	,715	,519	-,127
3	,547	,715	1,000	,537	-,065
4	,635	,519	,537	1,000	-,218
5	-,119	-,127	-,065	-,218	1,000

Fonte: O autor.

Método de extração: Fatoração do Eixo principal.

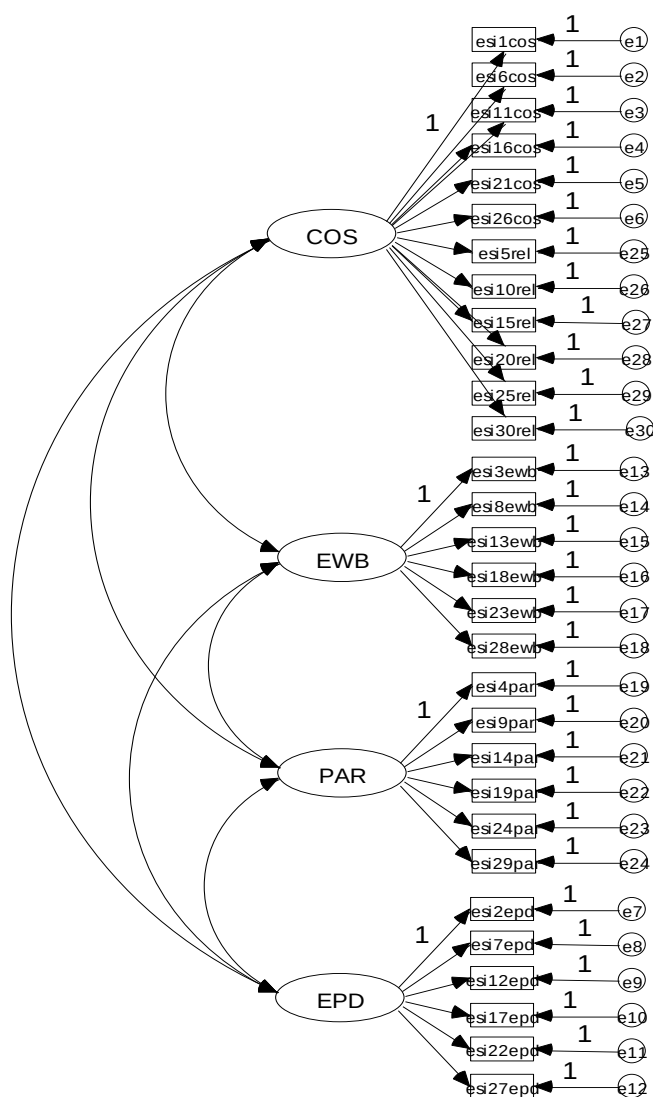
Método de rotação: Promax com normalização de Kaiser

De forma geral, baseado em todos os resultados obtidos, pode-se dizer que a análise fatorial exploratória fornece um bom suporte para validação do ESI-R.

4.2.3.9 Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

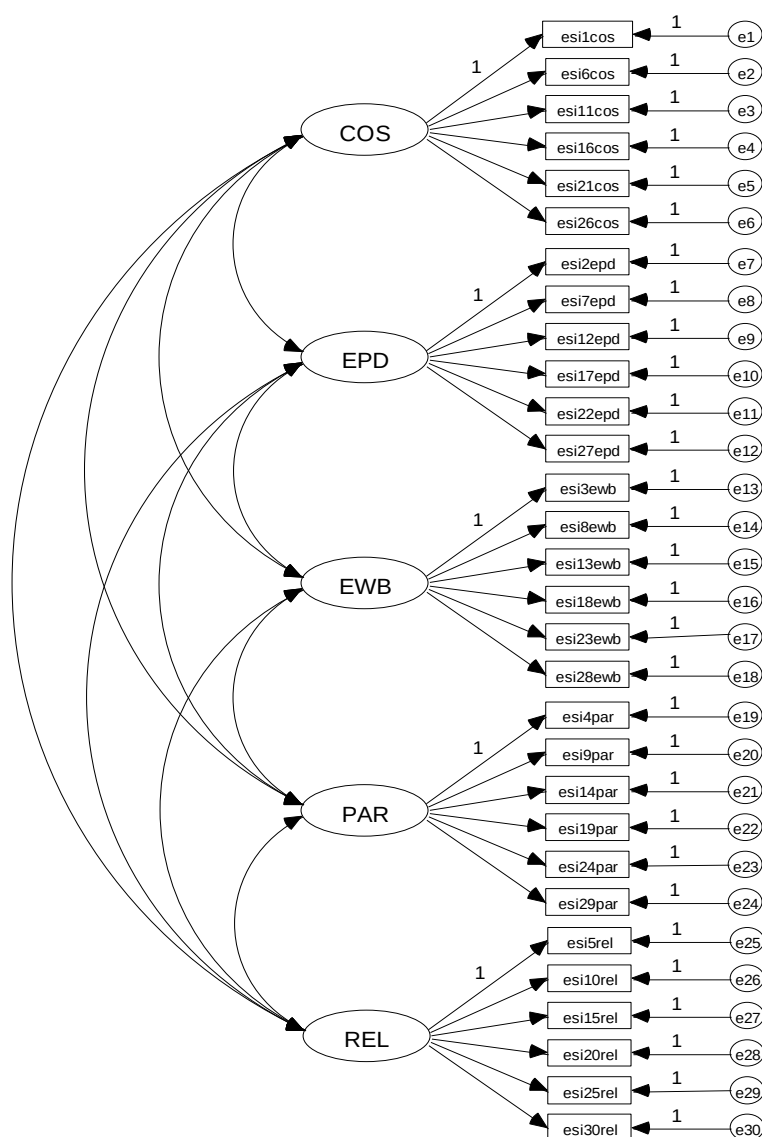
Utilizando o software AMOS 21, foi realizada a análise fatorial confirmatória (AFC) de Máxima Verossimilhança no inventário ESI-R, e testados dois modelos fatoriais. De início, foi avaliado um modelo de quatro fatores correlacionados (figura 18), onde todos os itens das dimensões COS e REL foram atribuídos ao mesmo fator enquanto os itens das dimensões EPD, EWB e PAR foram designados como fatores separados. Em seguida, foi testado um outro modelo de cinco fatores correlacionados (figura 19), no qual todas as cinco dimensões foram especificadas como fatores separados.

Figura 18 - Análise Fatorial Confirmatória do modelo de quatro fatores correlacionados do ESI-R



Fonte: O autor.

Figura 19 - Análise Fatorial Confirmatória do modelo de cinco fatores correlacionados do ESI-R



Fonte: O autor.

Em ambos os modelos, foram permitidas que todas as dimensões ESI-R se correlacionassem. A avaliação do modelo de quatro fatores já foi realizada em outros estudos envolvendo esse instrumento (MACDONALD, 2000; MACDONALD et al., 2015), quando os pesquisadores constataram e confirmaram que as dimensões COS e REL são notavelmente correlacionadas. Tais dimensões chegam, por vezes, a participarem com altas cargas fatoriais em um mesmo fator nos estudos exploratórios. Conforme indicam Silva et al. (2017, p. xx), inspirados no trabalho de Kline (2011), “O teste dos dois modelos com os mesmos itens e dados

permite uma comparação direta, pois podem ser considerados aninhados”. O resultado das análises dos dois modelos com a indicação dos pesos de regressão padronizados (as cargas fatoriais) e dos índices gerais de ajuste do modelo é disponibilizado na tabela 18.

Tabela 18 - Análise Confirmatória do ESI-R: Pesos de regressão padronizados e ajuste estatístico de bondade para modelos com quatro e cinco fatores

	Modelo de quatro fatores correlacionados				Modelo de cinco fatores correlacionados				
	COS/REL	EPD	EWB	PAR	COS	EPD	EWB	PAR	REL
COS1	.893	---	---	---	.920	---	---	---	---
COS6	.771	---	---	---	.798	---	---	---	---
COS11	.847	---	---	---	.873	---	---	---	---
COS16	.790	---	---	---	.801	---	---	---	---
COS21	.872	---	---	---	.890	---	---	---	---
COS26	.809	---	---	---	.823	---	---	---	---
EPD2	---	.854	---	---	---	.856	---	---	---
EPD7	---	.840	---	---	---	.841	---	---	---
EPD12	---	.818	---	---	---	.817	---	---	---
EPD17	---	.880	---	---	---	.878	---	---	---
EPD22	---	.822	---	---	---	.819	---	---	---
EPD27	---	.829	---	---	---	.832	---	---	---
EWB3	---	---	.670	---	---	---	.670	---	---
EWB8	---	---	.787	---	---	---	.788	---	---
EWB13	---	---	.780	---	---	---	.780	---	---
EWB18	---	---	.764	---	---	---	.765	---	---
EWB23	---	---	.641	---	---	---	.641	---	---
EWB28	---	---	.641	---	---	---	.642	---	---
PAR4	---	---	---	.778	---	---	---	.776	---
PAR9	---	---	---	.547	---	---	---	.557	---
PAR14	---	---	---	.620	---	---	---	.626	---
PAR19	---	---	---	.538	---	---	---	.548	---
PAR24	---	---	---	.746	---	---	---	.747	---
PAR29	---	---	---	.801	---	---	---	.789	---
REL5	.580	---	---	---	---	---	---	---	.659
REL10	.791	---	---	---	---	---	---	---	.833
REL15	.701	---	---	---	---	---	---	---	.766
REL20	.804	---	---	---	---	---	---	---	.878
REL25	.780	---	---	---	---	---	---	---	.833
REL30	.702	---	---	---	---	---	---	---	.821
χ^2	1074.48				806.87				
Df	399				395				
TLI	.87				.92				
CFI	.88				.93				
RMSEA	.082 (p <.001; 076-.088, 90% CI)				.064 (p<.001, .058-.071, 90% CI)				

Fonte: O autor.

Note. Para ambos modelos fatoriais, todos os pesos de regressão, todas as variâncias de erro e todas as correlações foram significantes para p<.01 ou menor

Para o modelo de quatro fatores, todos os pesos de regressão (carga fatorial) foram significativos para p<.01 ou menor, assim como todas as correlações de fatores e variâncias de

erro. A constatação de que todas as correlações de fatores são significativas não é algo que tenha sido visto com as amostras de outros países, mas não é um resultado ruim. A avaliação geral dos índices de ajuste mostra que o modelo de quatro fatores demonstra um ajuste fraco. Por exemplo, além do qui-quadrado ser significativo, o índice de Tucker Lewis (TLI) e o índice de ajuste comparativo (CFI) reduziu abaixo de 0.90. Já o erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) foi superior a 0,08. Ao mesmo tempo, análises bootstrap usando 1000 amostras bootstrap sugerem que todos os parâmetros do modelo são robustos.

Para o modelo de cinco fatores, todos os pesos de regressão foram significativos para $p < .01$ ou menor, bem como todas as correlações de fatores e variâncias de erro. Análises bootstrap sugerem que todos os parâmetros do modelo são robustos. A inspeção de índices de ajuste do modelo mostra evidências de um ajuste razoavelmente bom. Enquanto o qui-quadrado foi significativo, o TLI é 0,92 e CFI é 0,93 (embora um CFPI igual ou superior a 0,95 seja considerado melhor, valores acima de 0,90 são ainda muito bons). O valor de RMSEA (0,065) estava abaixo de 0,08.

Como os dois modelos podem ser considerados aninhados é possível compará-los diretamente para determinar qual deles fornece um ajuste estatisticamente melhor para os dados. Isto é feito com o teste da diferença no qui-quadrado. O qui-quadrado para o modelo de quatro fatores é 1074.48 com 399 graus de liberdade, enquanto que o qui-quadrado para o modelo de cinco fatores é 806,87 com 395 graus de liberdade. A diferença em qui-quadrado é 267.61 e a diferença em graus de liberdade é 4. Isto é significativo em $p < .001$. Uma vez que o modelo de cinco fatores obteve o menor valor de qui-quadrado, isso significa que o modelo de cinco fatores demonstra um ajuste significativamente melhor para a amostra do que o modelo de quatro fatores. Estes resultados são muito bons e sugerem a validade estrutural do ESI-R com uma amostra francesa. Em geral, os resultados apoiam a utilização do ESI-R francês.

4.3 O estudo comparativo da validação do ESI-R no Brasil e na França

O processo de adaptação e validação transcultural do ESI-R no Brasil foi realizado com uma amostra de 493 brasileiros, residentes em diversas regiões do país (SILVA et al., 2017). As etapas percorridas para o desenvolvimento desse trabalho foram inspiradas no modelo proposto por Borsa, Damasio e Bandeira (2012), e os resultados obtidos foram consistentes aos encontrados em outros estudos empregando o ESI-R (MACDONALD et al., 2015). Já o processo de adaptação e validação transcultural do ESI-R na França foi conduzido com uma amostra de 209 franceses.

Para efetuar a análise comparativa entre essas duas amostras, partiu-se inicialmente para a construção de um conjunto de dados, agrupando as duas bases tratadas. Desse modo, foram reunidos os respondentes brasileiros e franceses, adultos de ambos os sexos, diferentes graus de escolaridade e com vários tipos de afinidade religiosa. Com o intuito de caracterizar o perfil desses participantes, foram realizadas as estatísticas descritivas das variáveis demográficas com o auxílio do software SPAD – versão 8.3. Em seguida, foi avaliado como os representantes das duas nacionalidades perceberam as dimensões do ESI-R. Para tanto, foram desenvolvidos as análises de correlação e o teste t para duas amostras. Ampliando essa avaliação, foi empregado o quadro teórico da análise estatística implicativa (ASI), utilizando o software CHIC - versão 6, para verificar os níveis de similitude, implicação e coesão das variáveis principais e suplementares definidas. Por fim, para consolidar o estudo comparativo, foi aplicado o teste de invariância fatorial com o propósito de validar a adequação dos resultados com o ESI-R nos dois países em referência.

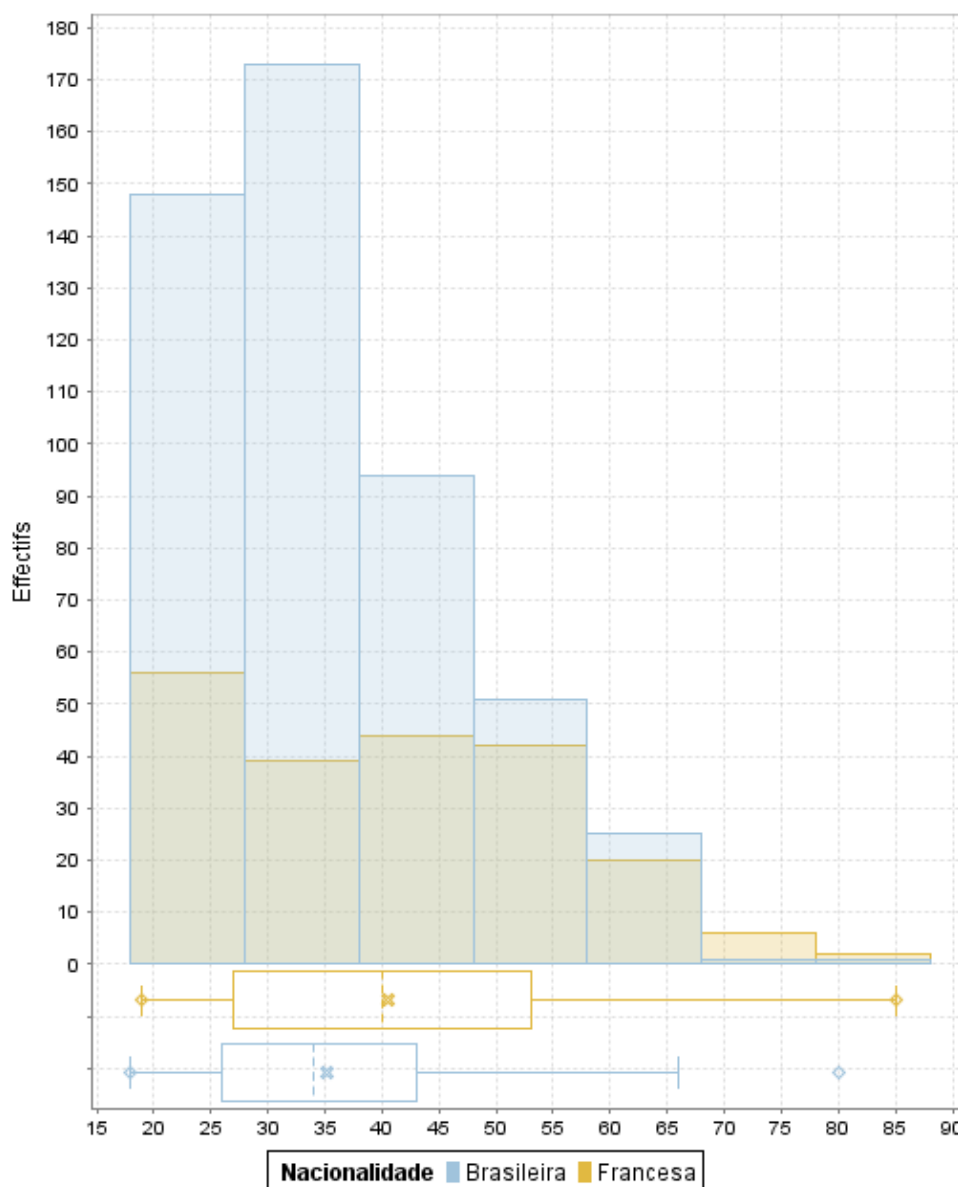
4.3.1 Caracterização da amostra

A base de dados utilizada nesse estudo envolve, em linhas gerais, 702 participantes³⁹, 501 (71,4%) do sexo feminino e 200 (28,5%) do sexo masculino, envolvendo uma faixa etária de 18 a 85 anos. Encontramos 491 (69,9%) respondentes com nível de escolaridade predominantemente superior, 248 (35,3%) graduados e 243 (34,6%) pós-graduados, e em termos de afinidade religiosa, há 79 (11,3%) sem qualquer tipo de ligação religiosa e 304 (43,3%) indicando afinidade com a religião católica, tradição que obteve o maior grau de expressividade nesse quesito.

A figura 20 ilustra a distribuição das idades dos respondentes por nacionalidade. Pode-se perceber além da faixa etária dos respondentes (brasileiros - 18 a 80 anos e franceses - 19 a 85 anos), a média (brasileiros – 35,15 anos e franceses - 40,45 anos) e a mediana (brasileiros - franceses - 40 anos) dessa amostra.

³⁹ Há um participante brasileiro que não informou o sexo, um participante francês que não informou o nível de escolaridade e vinte brasileiros que não indicaram o tipo de afinidade religiosa que possuem.

Figura 20 - Distribuição das idades dos respondentes por nacionalidade
Idade



Fonte: O autor.

A maior concentração de respondentes brasileiros está na faixa de 28 a 38 anos, correspondendo a 173 (24,64%) indivíduos, com idade média de 32,84 anos ($DP = 2,786$ anos). Já para os franceses, a maior frequência encontra-se entre 18 e 28 anos, com 56 (7,98%) participantes, idade média de 23,23 anos e $DP = 2,382$ anos. As faixas etárias com menor expressividade para a amostra brasileira foram: 68 a 78 anos e 78 a 88 anos, cada qual com um (0,142%) representante. Já para o conjunto francês, foram identificados 2 (0,285%) efetivos no intervalo de 78 a 88 anos, conforme destaca a tabela 19.

Tabela 19 - Descrição da variável idade por nacionalidade

Série	Limite inferior	Limite superior	Média	Desvio Padrão	Efetivos	%	% Acum.
Brasileira	18	28	22.689	2.687	148	21.083	21.083
Brasileira	28	38	32.838	2.786	173	24.644	45.726
Brasileira	38	48	42.234	3.187	94	13.39	59.117
Brasileira	48	58	52	2.828	51	7.265	66.382
Brasileira	58	68	60.68	2.495	25	3.561	69.943
Brasileira	68	78	69	0	1	0.142	70.085
Brasileira	78	88	80	0	1	0.142	70.228
Francesa	18	28	23.232	2.382	56	7.977	7.977
Francesa	28	38	31.795	2.628	39	5.556	13.533
Francesa	38	48	42.318	2.604	44	6.268	19.801
Francesa	48	58	52.833	2.65	42	5.983	25.783
Francesa	58	68	61.9	3.059	20	2.849	28.632
Francesa	68	78	71	2.28	6	0.855	29.487
Francesa	78	88	83.5	2.121	2	0.285	29.772

Fonte: O autor.

Com o propósito de comparar estatisticamente as médias das idades dos respondentes brasileiros e franceses, foi realizado o teste t para duas amostras. De acordo com o teste, como o p-value (0,000) é menor do que o nível de significância (0,05), a hipótese nula (H_0) deve ser rejeitada. Isso sugere dizer que a média das idades dos participantes das duas nacionalidades estudadas é diferente, e que para essa amostra, o grupo brasileiro é mais jovem que o grupo francês.

A comparação da variável sexo dos brasileiros e franceses que participaram do estudo pode ser observada na tabela 20. Verifica-se que o sexo feminino teve maior expressividade tanto para amostra brasileira (362 mulheres - 73,6%) quanto para a francesa (139 mulheres - 66,5%). Já os respondentes do sexo masculino compreendem 130 (26,4%) brasileiros e 70 (33,5%) franceses, ressaltando que a participação masculina francesa é maior que a brasileira.

Com o intuito de comparar estatisticamente estes resultados, foi realizado o teste não paramétrico Chi-Square. De acordo com o teste, como o p-value (0,058) foi maior do que o nível de significância (0,05), não se pode rejeitar a hipótese nula (H_0). Isso sugere dizer que as variáveis sexo e nacionalidade podem ser consideradas como independentes.

Tabela 20 - Descrição da variável sexo por nacionalidade

Efetivos	Feminino	Masculino	Total
% em linha			
% em coluna			
Brasileira	362	130	492
	73,6	26,4	100,0
	72,3	65,0	70,2
Francesa	139	70	209
	66,5	33,5	100,0
	27,7	35,0	29,8
Total	501	200	701
	71,5	28,5	100,0
	100,0	100,0	100,0

Fonte: O autor.

O estudo comparativo da variável nível educacional está sintetizado na tabela 21. O maior índice observado para a amostra brasileira corresponde a 206 (41,8%) participantes graduados enquanto que para o grupo francês é mestrado com 91 respondentes (43,8%). Os indivíduos com grau inferior à graduação envolvem 167 (83,1%) brasileiros e 34 franceses (16,9%), e os doutores consistem em 44 (60,3%) de nacionalidade brasileira e 29 (39,7%) de nacionalidade francesa.

Tabela 21 - Descrição da variável nível educacional por nacionalidade

Efetivos/pesos	Doutorado	Graduação	HDR	Inferior Graduação	Mestrado	Outro	Total
% em linha							
% em coluna							
Brasileira	44	206	0	167	76	0	493
	8,9	41,8	0,0	33,9	15,4	0,0	100,0
	60,3	83,1	0,0	83,1	45,5	0,0	70,3
Francesa	29	42	3	34	91	9	208
	13,9	20,2	1,4	16,3	43,8	4,3	100,0
	39,7	16,9	100,0	16,9	54,5	100,0	29,7
Total	73	248	3	201	167	9	701
	10,4	35,4	0,4	28,7	23,8	1,3	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: O autor.

De acordo com o teste não paramétrico Chi-Square realizado, como o p-value (0,000) foi menor do que o nível de significância (0,05), a hipótese nula (H_0) deve ser rejeitada. Isso sugere dizer que as variáveis nacionalidade e nível educacional não podem ser consideradas como independentes.

No que se refere à afinidade religiosa, percebe-se com os resultados sintetizados na tabela 22, que do total de 79 respondentes que afirmam não ter qualquer ligação com as

tradições religiosas, representando 11,6% do conjunto analisado, 48 (60,8%) são brasileiros e 31 (39%) são franceses. Esse contingente indica que 10,1% da amostra brasileira estudada não têm afinidade religiosa, enquanto que para o grupo francês o índice é de 14,8%. De acordo com o teste Chi-Square realizado, o valor de p-value (0,078) foi maior do que o nível de significância (0,05), indicando que a hipótese nula (H_0) não pode ser rejeitada. Isso sugere dizer que as variáveis nacionalidade e sem afinidade religiosa podem ser consideradas como independentes.

Por outro lado, com exceção das variáveis afinidade com o espiritismo e afinidade com outras religiões, as demais variáveis foram consideradas com maior grau de afinidade pela amostra francesa do que pela brasileira. O espiritismo que surgiu na França, em Lyon, obteve uma indicação total de 222 indivíduos afins, representando 32,6% do conjunto analisado. Desse número total, encontramos 193 (80,9%) brasileiros e 29 franceses (13,1%). Tal distribuição aponta que 40,8% da amostra brasileira tem afinidade com o espiritismo, já para o grupo francês o índice é de 13,9%. De acordo com o teste Chi-Square realizado, o valor de p-value (0,000) foi menor do que o nível de significância (0,05), indicando que a hipótese nula (H_0) pode ser rejeitada. Isso sugere dizer que as variáveis nacionalidade e afinidade com o espiritismo não podem ser consideradas como independentes.

A tradição religiosa que obteve maior expressividade para as duas nacionalidades foi o catolicismo. Do total de 304 participante afins com a tradição católica, representando 44,6% do conjunto analisado, 193 (63,5%) são brasileiros, mesmo número de afins com a filosofia espírita, e 111 (36,5%) são franceses. Tal cenário revela que 40,8% da amostra brasileira têm afinidade com o catolicismo e para o grupo francês o índice é de 53,1%. De acordo com o teste Chi-Square realizado, o valor de p-value (0,003) foi menor do que o nível de significância (0,05), indicando que a hipótese nula (H_0) pode ser rejeitada. Isso sugere dizer que as variáveis nacionalidade e afinidade com o catolicismo não podem ser consideradas como independentes.

O islamismo foi a religião que obteve o menor patamar de pessoas afins. Do total de 23 respondentes que indicaram afinidade religiosa com essa tradição, representando 3,4% do conjunto analisado, 4 (17,4%) são brasileiros e 19 (82,6%) são franceses. Esse resultado demonstra que apenas 0,8% da amostra brasileira estudada têm afinidade com o islamismo, já para o grupo francês o índice é de 9,1%. De acordo com o teste Chi-Square realizado, o valor de p-value (0,000) foi menor do que o nível de significância (0,05), indicando que a hipótese nula (H_0) pode ser rejeitada. Isso sugere dizer que as variáveis nacionalidade e afinidade com o islamismo não podem ser consideradas como independentes.

Tabela 22 - Descrição da variável afinidade religiosa por nacionalidade

Efetivos/pesos % em linha	Sem afinidade		Budismo		Catolicismo		Hinduísmo		Judaísmo		Islamismo		Protestantismo		Espiritismo		Outras religiões		Todas as religiões	
	% em coluna		Total**		Total**		Total**		Total**		Total**		Total**		Total**		Total**		Total**	
Brasileira	48	473	92	473	193	473	33	473	15	473	4	473	74	473	193	473	63	473	2	473
	10,1	100,0	19,5	100,0	40,8	100,0	7,0	100,0	3,2	100,0	0,8	100,0	15,6	100,0	40,8	100,0	13,3	100,0	0,4	100,0
	60,8	69,4	55,1	69,4	63,5	69,4	63,5	69,4	45,5	69,4	17,4	69,4	68,5	69,4	86,9	69,4	78,8	69,4	66,7	69,4
Francesa	31	209	75	209	111	209	19	209	18	209	19	209	34	209	29	209	17	209	1	209
	14,8	100,0	35,9	100,0	53,1	100,0	9,1	100,0	8,6	100,0	9,1	100,0	16,3	100,0	13,9	100,0	8,1	100,0	0,5	100,0
	39,2	30,6	44,9	30,6	36,5	30,6	36,5	30,6	54,5	30,6	82,6	30,6	31,5	30,6	13,1	30,6	21,3	30,6	33,3	30,6
Total	79	682	167	682	304	682	52	682	33	682	23	682	108	682	222	682	80	682	3	682
	11,6	100,0	24,5	100,0	44,6	100,0	7,6	100,0	4,8	100,0	3,4	100,0	15,8	100,0	32,6	100,0	11,7	100,0	0,4	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido	Padrão	Corrigido
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	0		0		0		0		0		0		0		0		0		2	
Nombre de degrés de liberté	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Khi-2 (k)	3,106	2,665	21,174	20,294	8,886	8,395	0,920	0,644	9,320	8,176	30,240	27,763	0,042	0,008	47,872	46,653	3,764	3,280	0,010	0,277
P-value	0,078	0,103	0,000	0,000	0,003	0,004	0,338	0,422	0,002	0,004	0,000	0,000	0,837	0,927	0,000	0,000	0,052	0,070	0,919	0,599
T de Tschuprow	0,067	0,063	0,176	0,173	0,114	0,111	0,037	0,031	0,117	0,109	0,211	0,202	0,008	0,004	0,265	0,262	0,074	0,069	0,004	0,020
V de Cramer	0,067	0,063	0,176	0,173	0,114	0,111	0,037	0,031	0,117	0,109	0,211	0,202	0,008	0,004	0,265	0,262	0,074	0,069	0,004	0,020

Fonte: O autor.

4.3.2 Caracterização das dimensões do ESI-R

A matriz de correlação entre todas as dimensões do ESI-R, voltadas para o conjunto de dados brasileiros e franceses (702 respondentes), apresentada na tabela 23, demonstra o padrão observado com o estudo isolado desse inventário junto às amostras brasileira e francesa. Foram encontradas correlações significativas e altas, envolvendo as dimensões COS-REL, COS-EPD, EPD-REL e EPD-PAR, COS-PAR e PAR—REL. Além disso, existe uma correlação entre as dimensões EWB-PAR, negativa e de magnitude bem inferior às correlações entre outras dimensões do ESI-R.

Tabela 23 - Matriz de correlação das dimensões do ESI-R

Matriz de correlação						
Dimensão	Parâmetro	esicos	esiepd	esiewb	esipar	esirel
esicos	Correlação de Pearson	1,000				
	p-value	0,000				
esiepd	Correlação de Pearson	0,724	1,000			
	p-value	0,000	0,000			
esiewb	Correlação de Pearson	-0,011	-0,070	1,000		
	p-value	0,768	0,065	0,000		
esipar	Correlação de Pearson	0,517	0,606	-0,146	1,000	
	p-value	0,000	0,000	0,000	0,000	
esirel	Correlação de Pearson	0,798	0,636	-0,011	0,465	1,000
	p-value	0,000	0,000	0,780	0,000	0,000

Fonte: O autor.

O estudo das correlações entre as variáveis demográficas e o conjunto de dados brasileiros e franceses (702 respondentes) é sintetizado na tabela 24. Observam-se algumas diferenças quando analisado o conjunto. Com exceção da variável afinidade com o judaísmo, todas as demais possuem ao menos uma correlação com alguma das dimensões do ESI-R.

A variável nacionalidade tem correlação negativa com todas as dimensões do ESI-R, exceto com EWB. Isso significa dizer que a amostra brasileira (codificada como 0) apresenta resultados mais expressivos para as dimensões correlacionadas do que a amostra francesa (codificada como 1).

A variável sexo também apresenta correlações negativas com as dimensões COS, PAR e REL, porém, de menor magnitude. Isso sugere dizer que as mulheres (codificadas como 0) têm resultados mais expressivos para as dimensões correlacionadas do que os homens (codificados como 1).

Com exceção da dimensão REL, as demais dimensões do ESI-R tiveram correlação com a variável idade. Isso não tem sido observado em outros estudos, normalmente, encontra-se correlação (mesmo com valores baixos) entre REL-Idade.

A variável nível educacional tem correlação negativa com as dimensões EPD e REL, e positiva com a dimensão EWB. Isso sugere que um menor grau de escolaridade está associado à dimensão fenomenológica existencial da espiritualidade e à religiosidade, enquanto que um maior nível educacional está relacionado a patamares mais elevados de bem-estar.

Com exceção do EWB, as demais dimensões do ESI-R possuem correlação negativa com a variável sem afinidade religiosa. Isto ocorreu devido à forma como a variável foi codificada (código “0” significa que o participante tem uma afinidade religiosa). Por outro lado, a variável afinidade com todas as religiões só possui correlação com o EWB, sugerindo que um menor interesse religioso está relacionado a patamares mais elevados de bem-estar.

A variável afinidade com o budismo só não se correlaciona com a dimensão REL, enquanto a variável afinidade com o islamismo só tem correlação com a dimensão EPD. A única variável que possui correlação com todas as dimensões do inventário de pesquisa é a afinidade com o espiritismo. A correlação negativa entre EWB-afin_Espiritismo sugere que um maior interesse junto às questões da filosofia espírita está relacionado a patamares mais baixos de bem-estar.

As demais variáveis possuem correlação ao menos com uma dimensão do ESI-R.

Tabela 24 - Correlação entre variáveis demográficas e dimensões do ESI-R para amostra Brasil-França (N=702)

Dimensões	Parâmetros	Nacionalidade	Sexo	Idade	Nível Educacional	Sem_Afin_Rel	Afin_Budismo	Afin_Catolicismo	Afin_Hinduismo	Afin_Judaísmo	Afin_Islamismo	Afin_Protestantismo	Afin_Espritismo	Afin_Outras_Rel	Afin_Todas_Rel
esicos	Correlação de Pearson	-0,270	-0,121	0,145	-0,042	-0,500	0,131	0,038	0,162	0,075	0,014	0,077	0,328	0,131	0,024
	p-value	0,000	0,001	0,000	0,262	0,000	0,001	0,328	0,000	0,051	0,716	0,045	0,000	0,001	0,525
esiepd	Correlação de Pearson	-0,388	-0,049	0,098	-0,082	-0,298	0,155	-0,076	0,196	0,048	-0,108	-0,038	0,387	0,250	0,017
	p-value	0,000	0,194	0,009	0,031	0,000	0,000	0,047	0,000	0,211	0,005	0,319	0,000	0,000	0,659
esiewb	Correlação de Pearson	-0,057	-0,001	0,081	0,095	0,030	-0,099	-0,043	-0,042	-0,033	-0,059	0,017	-0,111	0,000	-0,076
	p-value	0,131	0,988	0,031	0,012	0,434	0,010	0,260	0,275	0,383	0,123	0,654	0,004	0,990	0,046
esipar	Correlação de Pearson	-0,210	-0,075	0,212	-0,011	-0,249	0,214	-0,088	0,192	0,042	-0,063	-0,195	0,545	0,226	0,042
	p-value	0,000	0,046	0,000	0,781	0,000	0,000	0,021	0,000	0,271	0,100	0,000	0,000	0,000	0,275
esirel	Correlação de Pearson	-0,477	-0,167	0,048	-0,161	-0,479	-0,073	0,107	0,069	0,005	-0,028	0,120	0,325	0,037	-0,006
	p-value	0,000	0,000	0,203	0,000	0,000	0,058	0,005	0,071	0,893	0,464	0,002	0,000	0,333	0,882

Fonte: O autor.

Com o intuito de comparar estatisticamente as médias das dimensões do ESI-R a partir das respostas dos brasileiros e franceses participantes desse estudo, foi realizado o teste t para duas amostras⁴⁰. Com exceção da EWB, as demais dimensões do ESI-R apresentaram, cada uma distintamente, um valor de p-value (0,000) inferior ao nível de significância (0,05). Desse modo, pode-se rejeitar a hipótese nula (Ho) para cada teste efetuado, o que sugere dizer que a amostra brasileira apresenta uma média mais alta das dimensões COS, EPD, PAR e REL que o grupo francês.

No que se refere à dimensão EWB, foi encontrado um valor de p-value (0,153) superior ao nível de significância (0,05) e, com isso, não se pode rejeitar a hipótese nula (Ho). Tal resultado sugere dizer que as médias da dimensão EWB para as amostras brasileira e francesa são estatisticamente iguais.

4.3.3 Análise estatística implicativa do ESI-R

O primeiro passo para iniciarmos o processo de análise estatística implicativa foi a definição das variáveis suplementares e principais, descrita no quadro 8. As suplementares correspondem às variáveis demográficas, sexo, nacionalidade, idade, estado civil, nível educacional, crença e prática religiosa, afinidade religiosa e validação do inventário. Já as

⁴⁰Winter e Dodou (2010) desenvolveram o estudo “Five-Point Likert Items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon” e concluíram que para escalas Likert de cinco pontos o teste t e o teste Mann-Whitney-Wilcoxon geralmente têm poder semelhante. A taxa de erro Tipo I de ambos os métodos nunca foi superior a 3% para uma taxa nominal de 5%.

principais dizem respeito às variáveis modais, ESI1COS, ESI2EPD até ESI30REL, cujos valores estão contidos no conjunto {0; 0,25; 0,50; 0,75 e 1}.

Quadro 6 - Descrição das variáveis utilizadas na ASI

Variável	Tipo	Código	Descrição da Variável Codificada
Sexo	Suplementar	Masculino s	Sexo masculino
		Feminino s	Sexo feminino
Nacionalidade	Suplementar	Brasileira s	Nacionalidade brasileira
		Francesa s	Nacionalidade francesa
Idade	Suplementar	Id <20 s	Idade abaixo de 20 anos
		20≤Id<30 s	Idade entre 20 e abaixo de 30 anos
		30≤Id<40 s	Idade entre 30 e abaixo de 40 anos
		40≤Id<50 s	Idade entre 40 e abaixo de 50 anos
		50≤Id<60 s	Idade entre 50 e abaixo de 60 anos
		60≤Id<70 s	Idade entre 60 e abaixo de 70 anos
		70≤Id<80 s	Idade entre 70 e abaixo de 80 anos
		Id≥80 s	Idade igual ou acima de 80 anos
Estado Civil	Suplementar	Solteiro s	Estado civil solteiro
		Casado s	Estado civil casado
		Concubinato s	Vive em regime de concubinato
		PAC s	PAC
		Separado s	Estado civil separado
		Divorciado s	Estado civil divorciado
		Viúvo s	Estado civil viúvo
Nível Educacional	Suplementar	Outro_Est_Civ	Outro estado civil
		Inf_Graduação s	Nível educacional - inferior a graduação
		Graduação s	Nível educacional - graduação
		Mestrado s	Nível educacional - mestrado
		Doutorado s	Nível educacional - doutorado
		HDR s	Nível educacional - HDR
Crença e prática Religiosa	Suplementar	Outro_Niv_Edu s	Outro nível educacional
		Tem_rel_e_pratica s	Tem religião e é praticante
		Tem_rel_nao_pratica s	Tem religião mas não é praticante
		Não_tem_rel s	Não tem religião
Afinidade Religiosa	Suplementar	Ateísta s	É ateísta
		Não_responde_prat_rel s	Preferiu não responder
		Sem_Afin_Rel s	Sem afinidade religiosa
		Afin_Afrobrasil s	Afinidade com o Candomblé, Umbanda
		Afin_Budismo s	Afinidade com o Budismo
		Afin_Católica s	Afinidade com a religião Católica
		Afin_Espírita s	Afinidade com o Espiritismo
		Afin_Hinduísmo s	Afinidade com o Hinduísmo
		Afin_Islamismo s	Afinidade com o Islamismo
		Afin_Judaísmo s	Afinidade com o Judaísmo
Itens do ESI-R	Principal	Afin_Protestante s	Afinidade com a religião Protestante
		Afin_Outras s	Afinidade com outras religiões
		Afin_Todas s	Afinidade com todas as religiões
		ESI1COS	A espiritualidade é uma parte importante de quem eu sou como pessoa
		ESI2EPD	Já tive uma experiência em que eu parecia estar intimamente ligado a todas as coisas.
		ESI3EWB	Sempre parece que estou fazendo as coisas da maneira errada
		ESI4PAR	É possível se comunicar com os mortos
		ESI5REL	Eu acredito que frequentar cultos ou práticas religiosas é importante
		ESI6COS	A espiritualidade é uma parte essencial da existência humana

		ESI7EPD	Já tive uma experiência onde eu parecia ir além do tempo e do espaço
		ESI8EWB	Eu não me sinto confortável comigo mesmo
		ESI9PAR	Eu acredito que bruxaria existe
		ESI10REL	Eu tenho um sentimento de proximidade com um Ser Superior
		ESI11COS	Estou mais consciente das minhas escolhas de vida por causa da minha espiritualidade.
		ESI12EPD	Eu já tive uma experiência mística, ou seja, uma experiência espiritualmente significativa que parecia ir além do entendimento humano
		ESI13EWB	Muito do que eu faço na vida parece feito por obrigação, e não de forma espontânea.
		ESI14PAR	É possível adivinhar o futuro
		ESI15REL	Eu me vejo como uma pessoa voltada para a religião
		ESI16COS	Eu tento considerar todos os elementos de um problema, incluindo os aspectos espirituais, antes de tomar uma decisão
		ESI17EPD	Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu
		ESI18EWB	Minha vida é frequentemente problemática
		ESI19PAR	Eu não acredito em espíritos ou fantasmas
		ESI20REL	Eu vejo Deus ou um Poder Superior presente em tudo que faço
		ESI21COS	Minha vida tem se beneficiado da minha espiritualidade
		ESI22EPD	Eu já tive uma experiência na qual tudo parecia divino
		ESI23EWB	Eu me sinto tenso com frequência
		ESI24PAR	Eu acho que a psicocinese, ou seja, mover objetos com a força da mente é possível.
		ESI25REL	Eu pratico alguma forma de oração
		ESI26COS	Eu acredito que dar atenção ao próprio crescimento espiritual é importante
		ESI27EPD	Já tive uma experiência na qual eu parecia ir além da percepção normal que tenho de mim mesmo.
		ESI28EWB	Eu sou uma pessoa infeliz.
		ESI29PAR	É possível sair do próprio corpo
		ESI30REL	Eu acredito que Deus ou um Poder Superior é responsável pela minha existência.
Validação	Suplementar	ESI31V1 s	Validação de face- Este questionário parece estar medindo espiritualidade
		ESI32V2 s	Validação das respostas - Eu respondi a todas as afirmações com sinceridade

Fonte: O autor.

Em seguida, foram construídas três tabelas com os dados relativos a essas variáveis para tratamento com software CHIC. Cada tabela tem uma quantidade de linhas e de colunas em função do número de participantes do estudo e das variáveis suplementares consideradas, respectivamente. O anexo K ilustra a padronização da base dados para uso no CHIC.

O processo da ASI do ESI-R envolveu quatro estudos para cada tabela com os dados das amostras francesa, brasileira e combinada (Brasil-França). O primeiro estudo consistiu na

análise da relação de similaridade, uma classificação estabelecida baseada no modelo de I. C. Lerman (1981), onde são empregados índices de probabilidade. Nessa fase foi verificada também a contribuição das variáveis suplementares para essa relação.

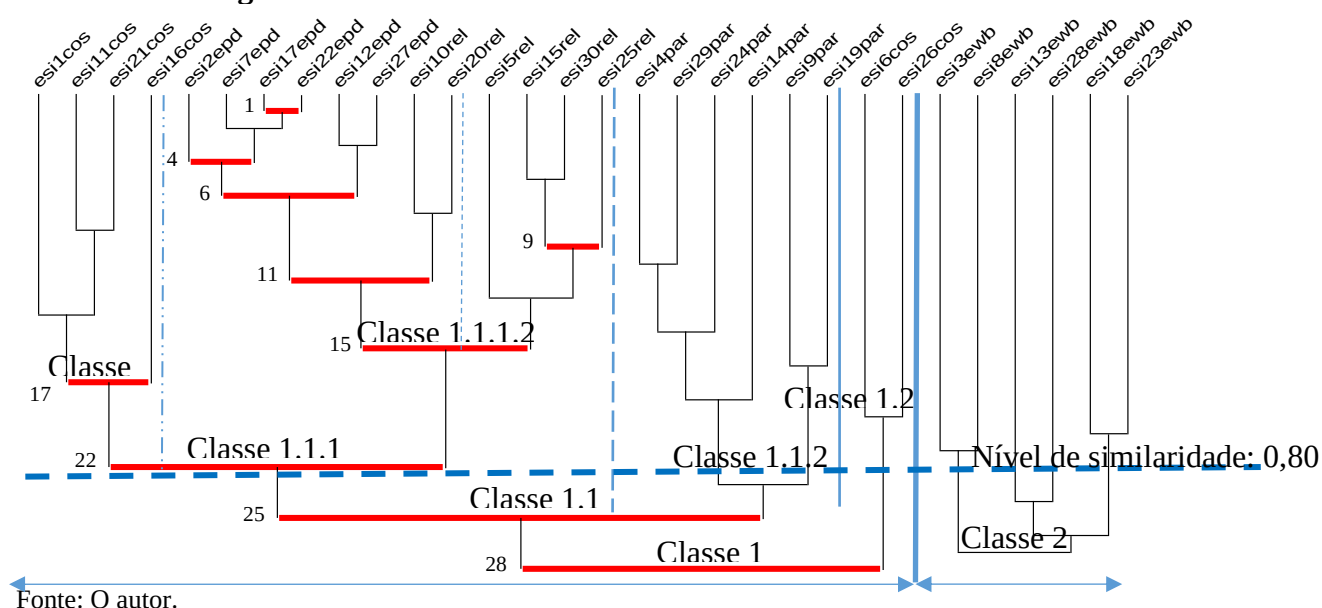
O segundo estudo referiu-se à implicação existente entre os itens do ESI-R. Os índices de implicações foram calculados usando a lei binomial tomando como referência a teoria clássica. Para cada estudo realizado, foi elaborado o gráfico implicativo para os níveis de confiança de 0,999 (cor vermelha – traçado com intensidade muito forte); 0,99 (cor azul – traçado com intensidade forte); 0,95 (cor verde – traçado com intensidade regular) e 0,90 (cor cinza – traçado com intensidade fraca). Após a identificação dos caminhos implicativos, verificou-se a contribuição das variáveis suplementares para tais trajetos. Nessa etapa foi identificada a contribuição das variáveis suplementares para os caminhos encontrados no grafo de implicação. Já o terceiro estudo abordou a coesitividade das classes geradas pelas variáveis implicadas. O último estudo foi caracterizado pelo processo de redução dos itens do instrumento de pesquisa.

Para o tratamento da ASI, empregando o software CHIC, foi selecionado o modelo matemático clássico, baseado na lei de probabilidade binomial. Essa parametrização é essencial para o desenvolvimento dos estudos da ASI. Uma vez configurados os parâmetros, o próximo passo é selecionar a base de dados para iniciar o tratamento estatístico. Desse modo, serão expostas a seguir as análises efetuadas com a amostra francesa.

4.3.3.1 Análise de similaridade - Amostra Francesa

O estudo de similaridade entre variáveis efetuado com a base de dados francesa é ilustrado na figura 21. A estrutura é composta por 30 variáveis principais, 40 suplementares e 28 níveis de similaridade entre 0.999964 e 0.217195, envolvendo uma amostra de 209 respondentes franceses. Dessas interações, há dez “nós” significativos nos níveis: 1, 4, 6, 9, 11, 15, 17, 22, 25 e 28 (destacados em vermelho). O nó mais significativo está no nível 22. Foi estabelecido um índice de similaridade mínimo de 0,80 para o desenvolvimento da análise e com isso o estudo foi reduzido para 22 níveis.

Figura 21 - Árvore de similaridade – Base de dados francesa



Pode-se observar na figura 21 duas macro-classes que se constituíram a partir das dimensões do ESI-R. A classe 1 contempla as dimensões COS, EPD, REL e PAR e a Classe 2 corresponde à dimensão EWB. Essa estrutura corrobora o resultado da matriz fatorial dos componentes principais (anexo 15). Em seguida verificam-se duas sub-classes. A subclasse 1.1 envolve as dimensões COS, EPD e REL e a subclasse 1.2 concentra os itens esi6cos e esi26cos. Constata-se assim que, para os respondentes franceses, existe um alto nível de similaridade entre as dimensões EPD-REL (subclasse 1.1.1.2) e parte dos itens COS (subclasse 1.1.1.1).

A classe 1 expressa a relação entre as variáveis (((esi1cos (esi11cos esi21cos)) esi16cos) (((esi2epd (esi7epd (esi17epd esi22epd))) (esi12epd esi27epd)) (esi10rel esi20rel)) (esi5rel ((esi15rel esi30rel) esi25rel)))) (((esi4par esi29par) esi24par) esi14par) (esi9par esi19par))) (esi6cos esi26cos)) e ocupa o último nível de similaridade cujo valor é 0.217195. Essa classe foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.478), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.00165), divorciado (risco de 0.00365), grau de escolaridade HDR (risco de 0.027) e outro nível educacional (risco de 0.0253), tem religião e é praticante (risco de 0.000325) e tem afinidade com o espiritismo (risco de 6.15e-09).

A classe 2 denota a relação entre as variáveis ((esi3ewb esi8ewb) ((esi13ewb esi28ewb) (esi18ewb esi23ewb))), e similaridade no valor de 0.217481. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: masculina (risco de 0.075), faixa etária entre 40 a 50 anos (risco de 0.0925), casado (risco de 0.0749), mestrado, (risco de 0.128), não expressando crença e nem prática religiosa (risco de 0.0437) e sem afinidade com tradições religiosas (risco de 0.0595).

A subclasse 1.1 denota a relação entre as variáveis do nível 25 (((esi1cos (esi11cos esi21cos)) esi16cos) (((esi2epd (esi7epd (esi17epd esi22epd))) (esi12epd esi27epd)) (esi10rel esi20rel)) (esi5rel ((esi15rel esi30rel) esi25rel)))) (((esi4par esi29par) esi24par) esi14par) (esi9par esi19par))), cujo valor de similaridade é 0.580048. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: masculina (risco de 0.43), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.00102), divorciado (risco de 0.0028), nível de escolaridade HDR (risco de 0.0245) e outro nível educacional (risco de 0.0215), tem religião e pratica (risco de 0.00192) e tem afinidade com o espiritismo (risco de 3.02e-09).

A subclasse 1.2 aponta a relação entre as variáveis do nível 19 (esi6cos esi26cos), cujo valor de similaridade é 0.87678. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.318), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.00174), divorciado (risco de 0.0472), nível de graduação HDR (risco de 0.0736), tem religião e pratica (risco de 7.21e-05) e tem afinidade com o espiritismo (risco de 1.09e-06).

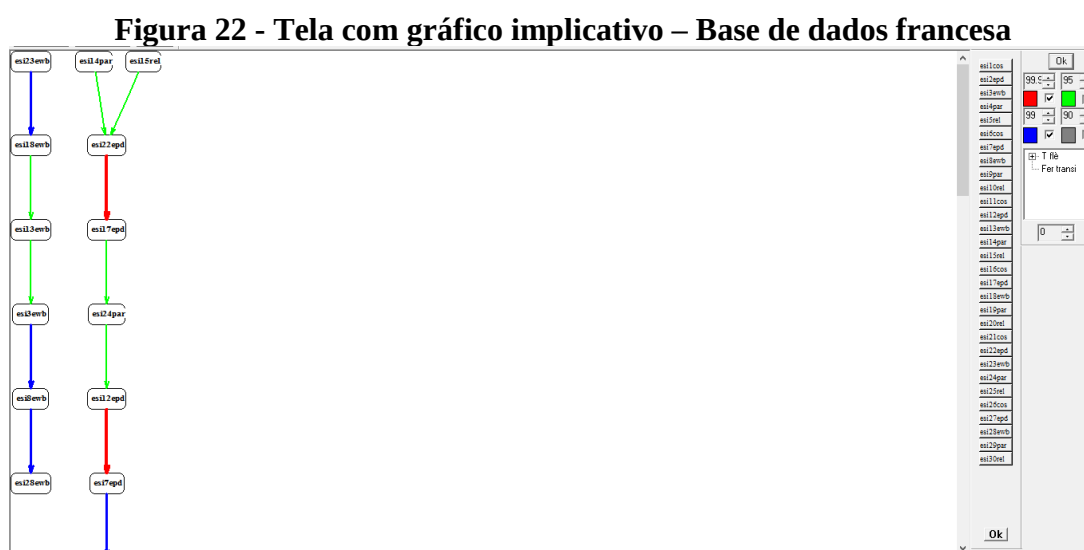
A subclasse 1.1.1 tem o nó mais significativo, ao nível 22, e apresenta um valor de similaridade de 0.800788. Essa subclasse envolve a relação entre as variáveis (((esi1cos (esi11cos esi21cos)) esi16cos) (((esi2epd (esi7epd (esi17epd esi22epd))) (esi12epd esi27epd)) (esi10rel esi20rel)) (esi5rel ((esi15rel esi30rel) esi25rel)))). Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.381), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.000762), divorciado (risco de 0.00415), com nível de escolaridade HDR (risco de 0.0283) e outro nível educacional (risco de 0.0274), tem religião e é praticante (risco de 7.66e-06), e possui afinidade com o espiritismo (risco de 6.25e-07).

A subclasse 1.1.2 (((esi4par esi29par) esi24par) esi14par) (esi9par esi19par)) representa o 23º nível de similaridade, cujo valor é 0.75979. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.38), faixa etária de 50 a 60 anos (risco 0.00856), divorciado (risco de 0.00185), nível de escolaridade inferior à graduação (risco de 0.000133), não tem religião (risco de 0.0317) e possui afinidade com o espiritismo (risco de 9.33e-08).

Dos vinte e oito níveis de similaridade encontrados na figura 21, o primeiro nível indica a relação entre as variáveis esi17epd e esi22epd, cujo valor de similaridade é 0.999964 (o maior encontrado). Isso sugere que há uma forte ligação entre as assertivas “Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu” e “Eu já tive uma experiência na qual tudo parecia divino”. Essa classe foi construída com a maior contribuição das categorias: feminina (risco de 0.484), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.0246), divorciado (risco de 0.0026), nível de escolaridade inferior à graduação (risco de 0.00575), tem religião e é praticante (risco de 0.038), não tem religião (risco de 0.0428) e possui afinidade com o espiritismo (risco de 5.84e-05).

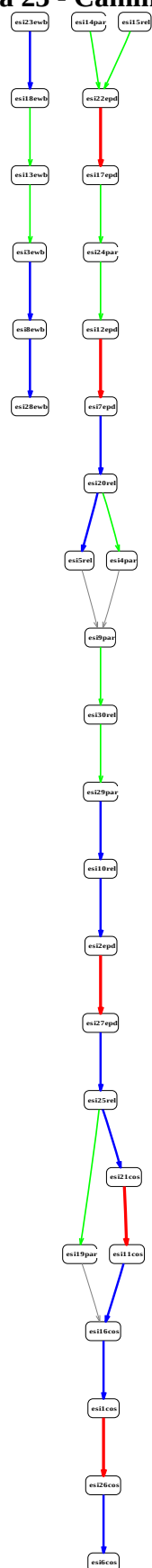
4.3.3.2 Análise implicativa - Amostra Francesa

O estudo da implicação das variáveis que compõem a base dados francesa é ilustrado na figura 22. Nessa tela, pode-se observar, do lado esquerdo, parte dos caminhos implicativos mediante intervalo de confiança pré-definido. Os caminhos completos estão na figura 23. Já no lado direito, verificam-se as variáveis principais do estudo (os itens do ESI-R) e os parâmetros para ajuste dos quatro níveis de confiança e para indicação do grau de intensidade do traçado.



Fonte: O autor.

Figura 23 - Caminhos implicativos – base de dados francesa



Fonte: O autor.

Foram identificados três caminhos implicativos que envolvem todas as variáveis principais. O caminho 1 é composto pelos itens das dimensões EWB do ESI-R. O percurso é estabelecido por duas rotas (esi23ewb-esi18ewb e esi3ewb-esi8ewb-esi28ewb) com o nível de confiança 0,99 (cor azul) e uma rota (esi18ewb-esi13ewb-esi3ewb) com o nível de confiança 0,95 (cor verde). Esse caminho 1 teve a contribuição das variáveis suplementares masculino (risco de 0.146), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0), casado (risco de 0.000476), outro nível educacional (risco de 0.00938), tem religião e é praticante (risco de 0.171) e sem afinidade com outras tradições religiosas (risco de 0.132). A variável que contribuiu mais para este caminho é $70 < Id < 80$.

O caminho de bem-estar traçado pela amostra francesa envolve os seguintes itens:

Eu me sinto tenso com frequência (ESI23EWB).

Minha vida é frequentemente problemática (ESI18EWB).

Muito do que eu faço na vida parece feito por obrigação, e não de forma espontânea (ESI13EWB).

Sempre parece que estou fazendo as coisas da maneira errada (ESI3EWB).

Eu não me sinto confortável comigo mesmo (ESI8EWB).

Eu sou uma pessoa infeliz (ESI28EWB).

Esse caminho indica que o nível de bem-estar é caracterizado como um processo, iniciado com o alívio das tensões frequentes do cotidiano, e com o gerenciamento e a resolução dos problemas. Na sequência, outro elemento importante é o desenvolvimento das atividades de forma mais espontânea, geradoras de prazer, com o intuito de se sentir realizado, confortável consigo mesmo e, dessa forma, tornar-se feliz. Esse percurso aponta que a dimensão bem-estar, para os franceses participantes do estudo, provoca uma ambiguidade de sentimentos quanto à crença e à afinidade religiosa, estando atrelada à maturidade do indivíduo.

Os caminhos 2 e 3 são constituídos pelas mesmas variáveis. A diferença é que o percurso 2 parte do item esi14par (É possível adivinhar o futuro) e o percurso 3 inicia com a variável esi15rel (Eu me vejo como uma pessoa voltada para a religião). Os dois trajetos contemplam rotas com os quatro níveis de confiança definidos. Para o nível 0,999 (cor vermelha), foram encontradas cinco rotas, envolvendo dez variáveis (esi22epd-esi17epd; esi12epd-esi7epd; esi2epd-esi27epd; esi21cos-esi11cos e esi1cos-esi26cos). Já para o nível 0,99 (cor azul), foram identificadas cinco rotas que contemplam catorze itens do ESI-R (esi7epd-esi20rel-esi15rel; esi29par-esi10rel-esi2epd; esi27epd-esi25rel-esi21cos; esi11cos-esi16cos-esi1cos e esi26cos-esi6cos). Considerando o nível de confiança 0,95 (cor verde), foram observadas seis rotas que

encerram treze variáveis (esi14par-esi22epd; esi15rel-esi22epd; esi17epd-esi24par-esi12epd; esi20rel-esi4par; esi9par-esi30rel-esi29par e esi25rel-esi19par). Por fim, para o nível de confiança 0,90 (cor cinza); foram obtidas três rotas implicativas que interligam cinco itens do ESI-R (esi5rel-esi9par; esi4par-esi9par e esi19par-esi16cos).

O caminho 2 (esi14par-esi22epd-esi17epd-esi24par-esi12epd-esi7epd-esi20rel-esi4par-esi9par-esi30rel-esi29par-esi10rel-esi2epd-esi27epd-esi25rel-esi19par-esi16cos-esi1cos-esi26cos-esi6cos) teve a contribuição das variáveis suplementares feminino (risco de 0.404), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.00869), divorciado (risco de 0.00276), nível de escolaridade inferior à graduação (risco de 0.00522), tem religião e é praticante (risco de 0.0136) e tem afinidade com o espiritismo (risco de 6.19e-06). A variável que contribuiu mais para este caminho é afinidade com o espiritismo.

O caminho 2 traçado pela amostra francesa envolve os seguintes itens das dimensões do ESI-R:

É possível adivinhar o futuro (ESI14PAR).
 Eu já tive uma experiência na qual tudo parecia divino (ESI22EPD).
 Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu (ESI17EPD).
 Eu acho que a psicocinese, ou seja, mover objetos com a força da mente é possível (ESI24PAR).
 Eu já tive uma experiência mística, ou seja, uma experiência espiritualmente significativa que parecia ir além do entendimento humano (ESI12EPD).
 Já tive uma experiência onde eu parecia ir além do tempo e do espaço (ESI7EPD).
 Eu vejo Deus ou um Poder Superior presente em tudo que faço (ESI20REL).
 É possível se comunicar com os mortos (ESI4PAR).
 Eu acredito que bruxaria existe (ESI9PAR).
 Eu acredito que Deus ou um Poder Superior é responsável pela minha existência (ESI30REL).
 É possível sair do próprio corpo (ESI29PAR).
 Eu tenho um sentimento de proximidade com um Ser Superior (ESI10REL).
 Já tive uma experiência em que eu parecia estar intimamente ligado a todas as coisas (ESI2EPD).
 Já tive uma experiência na qual eu parecia ir além da percepção normal que tenho de mim mesmo (ESI27EPD).
 Eu pratico alguma forma de oração (ESI25REL).
 Eu não acredito em espíritos ou fantasmas (ESI19PAR).
 Eu tento considerar todos os elementos de um problema, incluindo os aspectos espirituais, antes de tomar uma decisão (ESI16COS).
 A espiritualidade é uma parte importante de quem eu sou como pessoa (ESI1COS).
 Eu acredito que dar atenção ao próprio crescimento espiritual é importante (ESI26COS).
 A espiritualidade é uma parte essencial da existência humana (ESI6COS).

Pode-se dizer que esse percurso é iniciado com a crença paranormal de se ter a clarividência. Em seguida, envolve as experiências fenomenológicas da percepção do divino e da integração com uma Força Suprema. Isso leva à outra crença paranormal, a psicocinese. Na sequência, retorna às experiências fenomenológicas mística e trans-temporal e trans-espacial.

Na continuidade, volta-se para a religiosidade, reconhecendo a presença divina em tudo que faz. Esse é um ponto de ligação com as crenças paranormais da comunicabilidade com os espíritos e da existência de bruxaria. Novamente retoma à dimensão da religiosidade com a crença no poder divino sobre a vida. Nesse ínterim, aponta outra crença paranormal, a possibilidade de sair do corpo e, logo após, conecta-se à religiosidade, admitido o sentimento de proximidade com a divindade. Daí, religa-se às experiências fenomenológicas de perceber-se integrado a todas as coisas e de perceber-se com uma visão transpessoal de si mesmo. Desse modo, une-se à religiosidade e afirma praticar alguma forma de oração, declarando posteriormente que não acredita em espíritos ou fantasmas. A partir desse momento, segue os itens da dimensão voltada para orientação cognitiva da espiritualidade. Considera a importância de uma visão integral-holística antes de tomar qualquer decisão, reconhece a importância da espiritualidade para si-mesmo, dá atenção ao desenvolvimento espiritual e compreende que a espiritualidade é uma parte essencial da existência humana.

Em linhas gerais, pode-se considerar que, para a amostra francesa, esse caminho suscita uma trajetória em que a espiritualidade é um imbricamento das dimensões PAR-EPD-REL-COS. Mais especificamente, a espiritualidade é um caminho que pode ser iniciado a partir de crenças paranormais, que são reconhecidas e admitidas na medida em que se tem (teve) experiências fenomenológicas e que se tem (teve) crenças e proximidade com uma Força Superior, o divino, e com a prática de alguma forma de oração. Atravessando essa rota, chega-se à orientação cognitiva da espiritualidade, de forma a compreendê-la como uma parte essencial da existência humana.

O caminho 3 (esi15rel-esi22epd-esi17epd-esi24par-esi12epd-esi7epd-esi20rel-esi4par-esi9par-esi30rel-esi29par-esi10rel-esi2epd-esi27epd-esi25rel-esi19par-esi16cos-esi1cos-esi26cos-esi6cos) só tem como diferença em relação ao caminho 2 o ponto de partida, uma vez que, nesse último, começa o percurso a partir do item esi14par. Outra diferença diz respeito à contribuição da variável suplementar crença e prática religiosa. Nesse caminho, além de prevalecer a contribuição de feminino (risco de 0.278), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.00869), divorciado (risco de 0.00276), nível de escolaridade inferior à graduação (risco de 0: 0.00522), afinidade com o espiritismo (risco de 6.19e-06) e tem religião e é praticante (risco de 0.0537), foi identificada também a contribuição da variável não tem religião (risco de 0.0537), gerando várias questões em torno desse resultado.

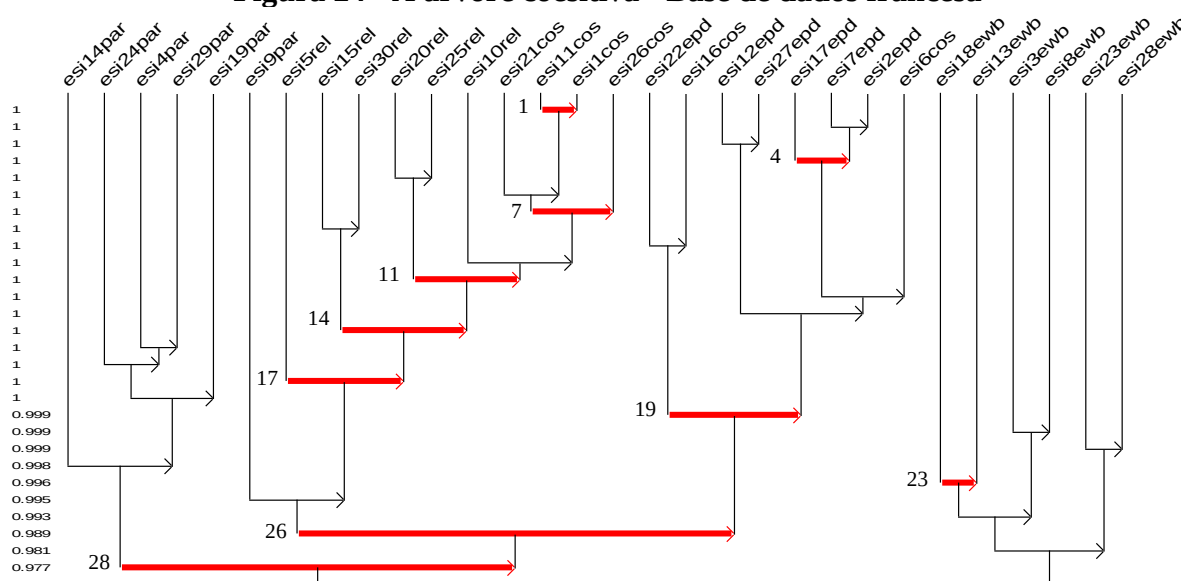
Como um caminho iniciado pela variável “Eu me vejo como uma pessoa voltada para a religião” (esi15rel), pode ter uma variável suplementar que contribui “não tem religião”? O que provocou no restante do percurso tal resultado? Em outras palavras, que variáveis, que crenças,

que experiências, que orientações atraíram indivíduos que não têm religião a contribuírem de forma significativa para esse caminho? Mais do que respostas para tais indagações, essa constatação sugere refletir que o(s) caminho(s) da espiritualidade foge(m) de trilhos norteadores de um propósito, seja ele religioso, místico, intelectual ou cultural. Tais caminhos parecem apontar trilhas que convergem para a divergência de posições com o intuito de ampliar a visão de mundo e de ser, assim como divergem para a convergência de propósitos multidimensionais. São caminhos opostos e apostos que se apoiam e se opõem na trajetória da vida.

4.3.3.3 Análise coesitiva – Amostra Francesa

A árvore coesitiva da amostra francesa indicada na figura 24 demonstra que todas as variáveis principais implicam ou são implicadas por outras variáveis, promovendo um elevado nível de coesão entre as variáveis, o que assegura a consistência do instrumento.

Figura 24 - A árvore coesitiva - Base de dados francesa



Fonte: O autor.

Dos vinte e oito níveis de coesão encontrados na figura 24, dez (destacados em vermelho) apresentam nós significativos (ao nível, 1, 4, 7, 11, 14, 17, 19, 23, 26 e 28). O nó mais significativo está ao nível 26, que apresenta um índice de coesão de 0,989. Essa classe envolve a relação entre as variáveis ((esi9par (esi5rel ((esi15rel esi30rel) ((esi20rel esi25rel) (esi10rel ((esi21cos (esi11cos esi1cos)) esi26cos)))))) ((esi22epd esi16cos) ((esi12epd esi27epd) ((esi17epd (esi7epd esi2epd)) esi6cos)))).

4.3.3.4 Redução de variáveis – Amostra Francesa

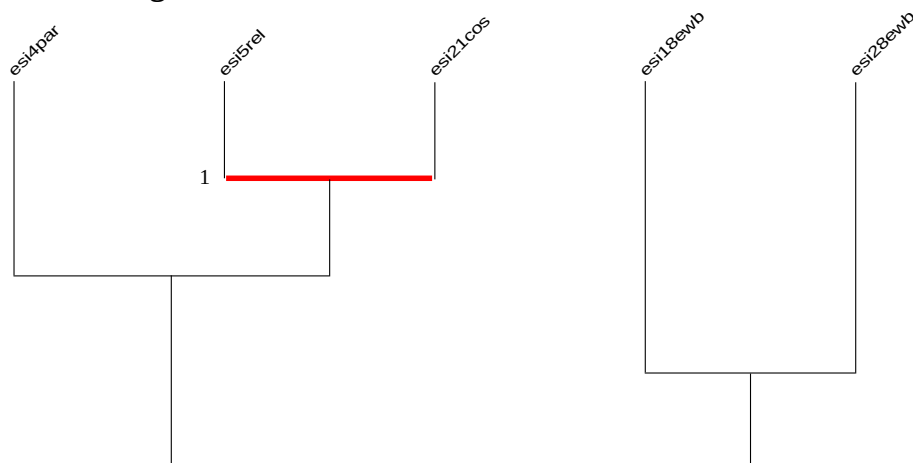
O processo de redução de variáveis que compõem a amostra francesa foi realizado mediante um cálculo com o limiar de equivalência fixado a 0.9. Isso permitiu a identificação de 254 relações de equivalência como, por exemplo, a variável esi1cos que é equivalente às variáveis esi2epd; esi4par; esi5rel; esi6cos; esi7epd; esi9par; esi10rel; esi11cos; esi12epd; esi15rel; esi16cos; esi17epd; esi20rel; esi21cos; esi22epd; esi25rel; esi26cos, esi27epd, esi29par e esi30rel. Uma vez concluído o tratamento das equivalências, obtiveram-se as variáveis representantes de classe:

esi21cos: Classe (esi6cos esi2epd esi1cos esi30rel esi29par esi27epd esi26cos esi20rel esi25rel esi17epd esi22epd esi16cos esi21cos esi15rel esi12epd esi11cos esi10rel esi7epd)
esi4par: Classe (esi9par esi24par esi19par esi14par esi4par)
esi18ewb: Classe (esi3ewb esi13ewb esi8ewb esi23ewb esi18ewb)

Além dessas variáveis representantes de classes, outras duas permaneceram (esi28ewb e esi5rel), perfazendo um conjunto de cinco itens que constituem o modelo reduzido do ESI-R para a amostra francesa. Pode-se observar que não há variável representante da dimensão EPD, e há dois itens da dimensão EWB. A partir desse conjunto de variáveis foi construída a tabela de dados reduzida, que possibilitou o novo tratamento estatístico com o auxílio do software CHIC, gerando assim a árvore de similaridade reduzida (figura 25), o grafo de implicação reduzido (figura 26) e a árvore coesitiva reduzida (figura 27).

A árvore de similaridade reduzida, ilustrada na figura 25, apresenta uma única classe ((esi4par (esi5rel esi21cos)) (esi18ewb esi28ewb)) cujo nível de similaridade é 0.0283865. Essa classe é dividida na subclasse 1.1 - (esi4par (esi5rel esi21cos)) com similaridade de 0.829971 e na subclasse 1.2 (esi18ewb esi28ewb) com similaridade de 0.721883. O único nó significativo encontrado nessa árvore está ao nível 1 (esi5rel esi21cos), cuja similaridade é 0.938607. Esse resultado sugere dizer que uma representação simplificada do modelo de espiritualidade para a amostra francesa, a partir do inventário ESI-R, envolve quatro dimensões (PAR, REL, COS e EWB). Dessas quatro, existe um alto grau de similaridade entre as dimensões REL e COS.

Figura 25 - Árvore de similaridade reduzida – Base de dados francesa



Fonte: O autor.

O gráfico implicativo reduzido, exibido na figura 26, apresenta dois caminhos ao nível de confiança de 99% (cor vermelha) e um caminho ao nível de confiança 95% (cor azul).

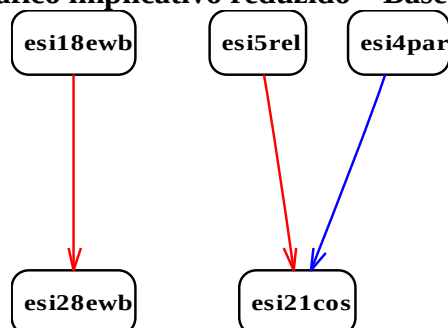
O caminho 1 é delineado pelos itens esi18ewb e esi28ewb do ESI-R, e foi estabelecido ao nível de confiança 0,99 (cor vermelha). Notadamente, esse percurso aponta para a relação implicativa entre as afirmativas “Minha vida é frequentemente problemática” e “Eu sou uma pessoa infeliz”. Isso sugere que a dimensão bem-estar existencial para os respondentes franceses, enquanto uma expressão da espiritualidade, caminha independente de outras dimensões e implica em uma vida sem problemas e sentir-se feliz.

O caminho 2 é definido pelo traçado entre os itens esi5rel e esi21cos do ESI-R, ao nível de confiança 0,99 (cor vermelha). Particularmente, essa rota indica a relação implicativa entre as afirmativas “Eu acredito que frequentar cultos ou práticas religiosas é importante” e “Minha vida tem se beneficiado da minha espiritualidade”. Essa ligação sugere que as dimensões religiosidade e orientação cognitiva da espiritualidade foram representadas para os participantes franceses pela percepção de que a frequência com que se participa de atividades religiosas beneficia (desenvolve) a espiritualidade. Em outras palavras, isso reforça a ideia de que as pessoas com maior propensão à religiosidade tendem a ter maior uma compreensão sobre as expressões da espiritualidade.

Por fim, o caminho 3 envolve as variáveis esi4par e esi21cos do ESI-R, ao nível de significância de 0,95 (cor azul). Mais especificamente, esse trajeto mostra a relação implicativa entre as afirmativas “É possível se comunicar com os mortos” e “Minha vida tem se beneficiado da minha espiritualidade”. Isso sugere que as dimensões PAR e COS foram percebidas pela amostra francesa, de forma reduzida, à medida que a comunicabilidade com os mortos beneficia (desenvolve) a espiritualidade. Tal constatação reitera o pensamento de que as pessoas com

maior sensibilidade e percepção ao plano espiritual (paranormais, médiuns, gurus espirituais etc.) tendem a ter um maior entendimento sobre as expressões da espiritualidade.

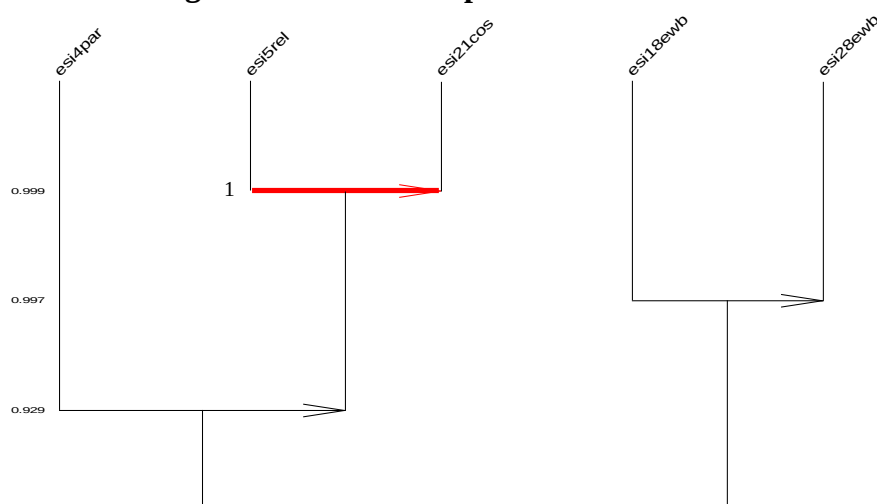
Figura 26 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa



Fonte: O autor.

A árvore coesitiva reduzida ilustrada na figura 23 mostra três níveis de coesão entre as variáveis, dos quais um (destacado em vermelho) apresenta o nó significativo ao nível 1. A classe (esi4par (esi5rel esi21cos)), ao nível 3, apresenta uma coesão de 0.929; já a classe (esi18ewb esi28ewb) ao nível 2 indica uma coesão de 0.997. Por fim, a classe ((esi5rel esi21cos), ao nível 1, aponta uma coesão de 0,999, caracterizando o nó mais significativo.

Figura 27 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa

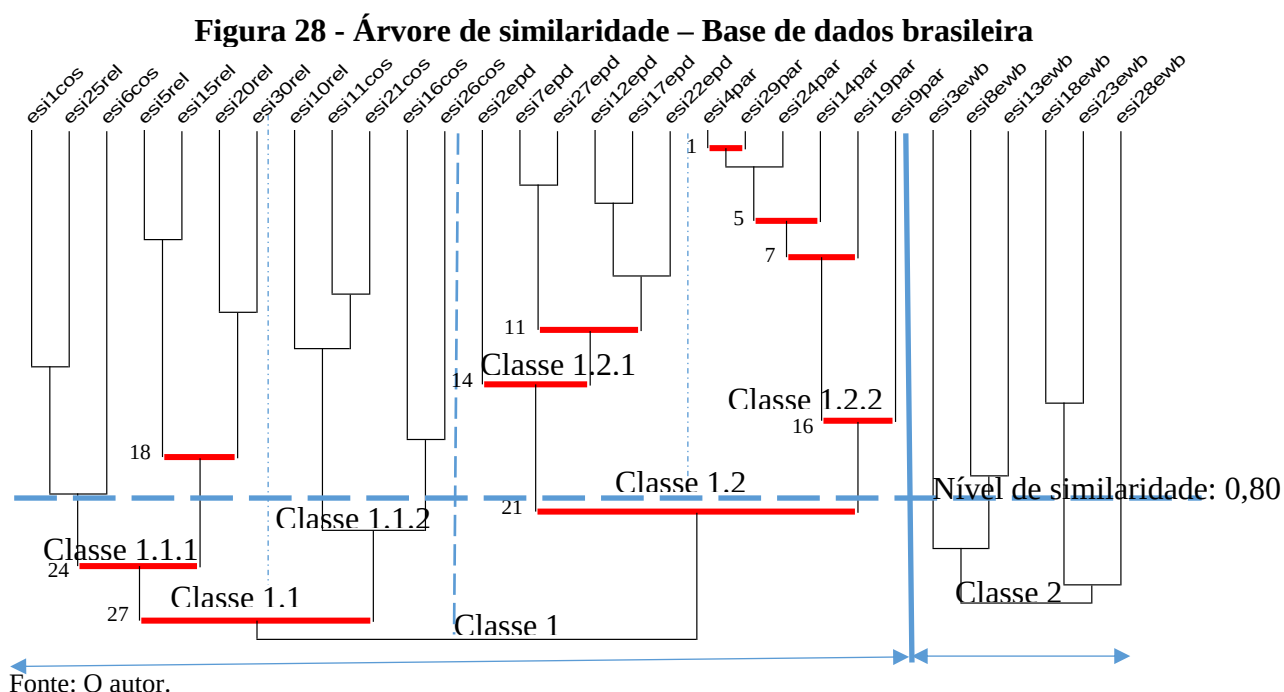


Fonte: O autor.

O resultado desse modelo reduzido revela que, para a amostra francesa, uma visão simplificada do ESI-R compreende as dimensões COS, REL, PAR e EWB. O estudo para a amostra brasileira será apresentado na próxima seção.

4.3.3.5 Análise de similaridade - Amostra Brasileira

O estudo de similaridade efetuado com a base de dados brasileira é ilustrado na figura 28. A estrutura é composta por 30 variáveis principais, 28 suplementares e 28 níveis de similaridade entre 0.999882 e 0.0253921, envolvendo uma amostra de 493 respondentes brasileiros. Dessas interações, há dez “nós” significativos nos níveis: 1, 5, 7, 11, 14, 16, 18, 21, 24 e 27 (destacados em vermelho). O nó mais significativo está no nível 1, entre as variáveis ESI4PAR e ESI29PAR. Foi estabelecido um índice de similaridade mínimo de 0,80 para o desenvolvimento da análise e com isso o estudo foi reduzido para 20 níveis.



Pode-se observar na figura 28 duas macro-classes que se constituíram a partir das dimensões do ESI-R. A classe 1 contempla as dimensões COS, REL, EPD e PAR e a Classe 2 corresponde à dimensão EWB. Essa estrutura corrobora o resultado da amostra francesa apresentada anteriormente. Em seguida, verificam-se duas sub-classes. A subclasse 1.1 envolve as dimensões COS e REL, cujos itens possuem um alto nível de similaridade e a subclasse 1.2 refere-se às dimensões EPD (1.2.1) e PAR (1.2.2).

A classe 1 expressa a relação entre as variáveis do nível 28((((esi1cos esi25rel) esi6cos) ((esi5rel esi15rel) (esi20rel esi30rel))) ((esi10rel (esi11cos esi21cos)) (esi16cos esi26cos))) ((esi2epd ((esi7epd esi27epd) ((esi12epd esi17epd) esi22epd))) (((esi4par esi29par) esi24par) esi14par) esi19par) esi9par))) e ocupa o último nível de similaridade cujo valor é 0.0253921.

Essa classe foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.134), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0) e maior do que 80 anos (risco de 0), nível de graduação (risco de 0.011), e tem afinidade com o espiritismo (risco de 0), com o islamismo (risco de 0) e com todas as religiões (risco de 0).

A classe 2 indica a relação entre as variáveis do nível 26((esi3ewb esi8ewb) ((esi13ewb esi28ewb) (esi18ewb esi23ewb))), cujo valor de similaridade é 0.338336. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.349), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0) e maior do que 80 anos (risco de 0), grau de escolaridade mestrado (risco de 0.0435) e tem afinidade com o protestantismo (risco de 0.0445).

A subclasse 1.1 denota a relação entre as variáveis do nível 27 (((esi1cos esi25rel) esi6cos) ((esi5rel esi15rel) (esi20rel esi30rel))) ((esi10rel (esi11cos esi21cos)) (esi16cos esi26cos))) cujo valor de similaridade é 0.306332. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.0835), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0) e maior do que 80 anos (risco de 0), nível de graduação (risco de 0.219) e tem afinidade com o islamismo (risco de 0) e com todas as religiões (risco de 0).

A subclasse 1.2 aponta a relação entre as variáveis do nível 21 ((esi2epd ((esi7epd esi27epd) ((esi12epd esi17epd) esi22epd))) (((esi4par esi29par) esi24par) esi14par) esi19par) esi9par)) cujo valor de similaridade é 0.788847. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.402), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0) e maior do que 80 anos (risco de 0), nível de graduação (risco de 0.00518) e possui afinidade com o espiritismo (risco de 0), com outras religiões (risco de 0) e com todas as religiões (risco de 0).

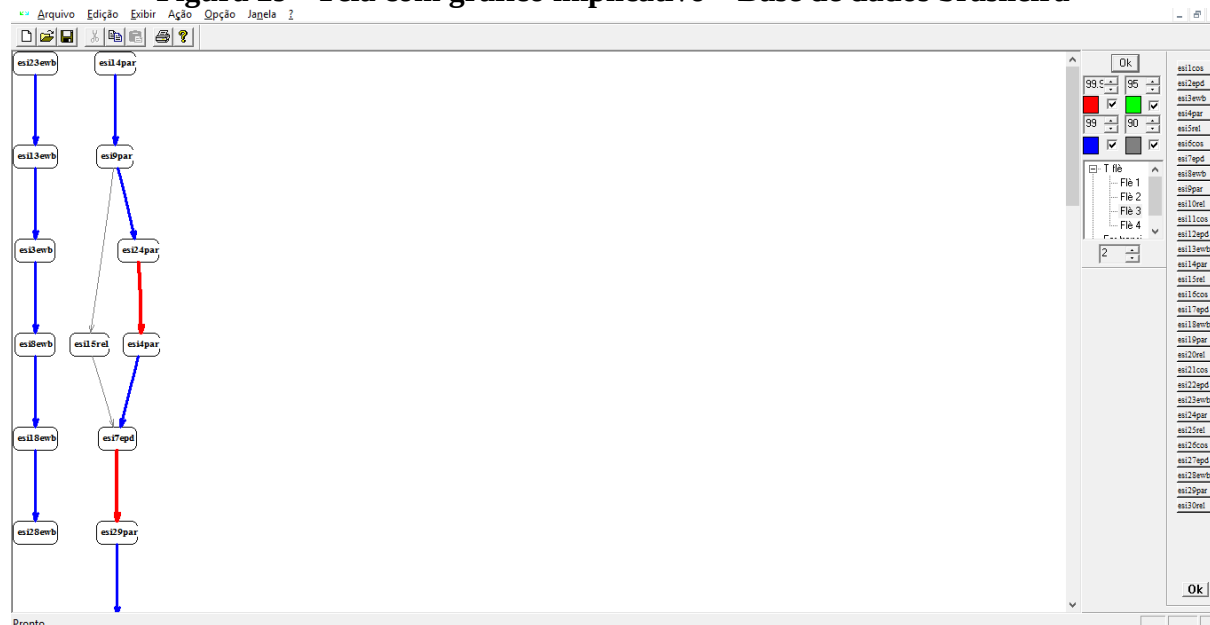
Dos vinte e oito níveis de similaridade encontrados na figura 24, o primeiro nível de similaridade aponta a relação entre as variáveis esi4par e esi29par, cujo valor de similaridade é 0.999882 (o maior encontrado), representando o nó mais significativo. Isso sugere que há uma forte ligação entre as assertivas “É possível se comunicar com os mortos” e “É possível sair do próprio corpo”. Essa classe foi construída com a maior contribuição das categorias: feminina (risco de 0.376), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0), nível de graduação (risco de 0.00199) e possui afinidade com o espiritismo (risco de 0).

4.3.3.6 Análise implicativa - Amostra Brasileira

O estudo da implicação das variáveis que compõem a base dados brasileira é ilustrado na figura 29. Nessa tela, pode-se observar, do lado esquerdo, parte dos caminhos implicativos mediante intervalo de confiança pré-definido. Já no lado direito, verificam-se as variáveis

principais do estudo (os itens do ESI-R) e os parâmetros para ajuste dos quatro níveis de confiança e para indicação do grau de intensidade do traçado.

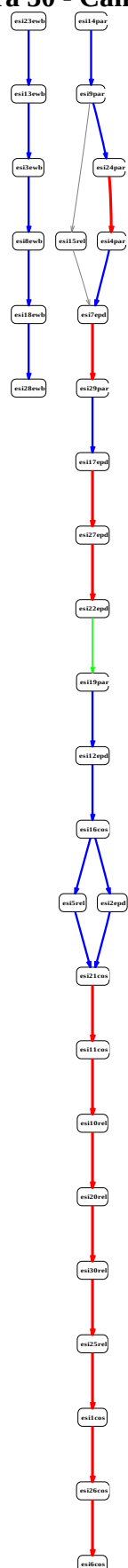
Figura 29 - Tela com gráfico implicativo – Base de dados brasileira



Fonte: O autor.

Os caminhos implicativos completos, envolvendo os itens do ESI-R, a partir das respostas analisadas da base de dados brasileira, podem ser vistos na figura 30.

Figura 30 - Caminhos implicativos – base de dados brasileira



Fonte: O autor.

Foram identificados dois caminhos implicativos que envolvem todas as variáveis principais. O caminho 1 é composto pelos itens das dimensões EWB do ESI-R. O percurso é estabelecido pela rota (esi23ewb-esi13ewb-esi3ewb-esi8ewb-esi18ewb-esi28ewb) com o nível de confiança 0,99 (cor azul). Esse caminho 1 teve a contribuição das variáveis suplementares feminino (risco de 0.058), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0), nível educacional mestrado (risco de 0.0159) e tem afinidade com todas as tradições religiosas (risco de 0). A variável que contribuiu mais para este caminho é $70 < Id < 80$.

O caminho de bem-estar traçado pela amostra brasileira envolve os seguintes itens:

Eu me sinto tenso com frequência (ESI23EWB).
 Muito do que eu faço na vida parece feito por obrigação, e não de forma espontânea (ESI13EWB).
 Sempre parece que estou fazendo as coisas da maneira errada (ESI3EWB).
 Eu não me sinto confortável comigo mesmo (ESI8EWB).
 Minha vida é frequentemente problemática (ESI18EWB).
 Eu sou uma pessoa infeliz (ESI28EWB).

Esse caminho indica que o nível de bem-estar é caracterizado como um processo, iniciado com o alívio das tensões frequentes do cotidiano, o que estimula o desenvolvimento das atividades de forma mais espontânea. Na sequência, outro elemento importante é reconhecer que realiza as atividades de forma correta, com o intuito de se sentir realizado, confortável, consigo mesmo, gerenciando conflitos, resolvendo os problemas da vida e, dessa forma, tornando-se feliz. Esse percurso sugere que a dimensão bem-estar, para os brasileiros participantes do estudo, representa uma sucessão de experiências de superação, realização e busca da felicidade.

O segundo caminho é construído a partir dos itens das dimensões COS, EPD, PAR e REL do ESI-R. O percurso contém rotas com os quatro níveis de confiança definidos. Para o nível 0,999 (cor vermelha), foram encontradas quatro rotas, envolvendo dezesseis variáveis (esi24par—esi4par; esi7epd-esi29par; esi17epd-esi27epd-esi22epd; esi21cos-esi11cos-esi10rel-esi20rel-esi30rel-esi25rel-esi1cos-esi26cos-esi6cos). Já para o nível 0,99 (cor azul), foram identificadas quatro rotas que contemplam doze itens do ESI-R (esi14par-esi9par-esi24par; esi4par-esi7epd; esi29par-esi17epd; esi19par-esi12epd-esi16cos-esi2epd-esi21cos). Considerando o nível de confiança 0,95 (cor verde), foi observada uma rota que encerra duas variáveis (esi22epd-esi19par). Por fim, para o nível de confiança 0,90 (cor cinza), foi obtida uma rota implicativa que interliga três itens do ESI-R (esi9par-esi15rel-esi7epd).

O caminho 2 (esi14par-esi9par-esi24par-esi4par-esi7epd-esi29par-esi17epd-esi27epd-esi22epd-esi19par-esi12epd-esi16cos-esi2epd-esi21cos-esi11cos-esi10rel-esi20rel-esi30rel-

esi25rel-esi1cos-esi26cos-esi6cos) teve a contribuição das variáveis suplementares feminino (risco de 0.0244), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0) e de acima de 80 anos (risco de 0), nível graduação (risco de 0.00669) e afinidade com o islamismo (risco de 0) e com todas as religiões (risco de 0). A variável que contribuiu mais para este caminho é 70<Id<80.

O caminho 2 traçado pela amostra brasileira envolve os seguintes itens das dimensões do ESI-R:

É possível adivinhar o futuro (ESI14PAR).
 Eu acredito que bruxaria existe (ESI9PAR).
 Eu acho que a psicocinese, ou seja, mover objetos com a força da mente é possível (ESI24PAR).
 É possível se comunicar com os mortos (ESI4PAR).
 Já tive uma experiência onde eu parecia ir além do tempo e do espaço (ESI7EPD).
 É possível sair do próprio corpo (ESI29PAR).
 Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu (ESI17EPD).
 Já tive uma experiência na qual eu parecia ir além da percepção normal que tenho de mim mesmo (ESI27EPD).
 Eu já tive uma experiência na qual tudo parecia divino (ESI22EPD).
 Eu não acredito em espíritos ou fantasmas (ESI19PAR).
 Eu já tive uma experiência mística, ou seja, uma experiência espiritualmente significativa que parecia ir além do entendimento humano (ESI12EPD).
 Eu tento considerar todos os elementos de um problema, incluindo os aspectos espirituais, antes de tomar uma decisão (ESI16COS).
 Já tive uma experiência em que eu parecia estar intimamente ligado a todas as coisas (ESI2EPD).
 Minha vida tem se beneficiado da minha espiritualidade (ESI21COS).
 Estou mais consciente das minhas escolhas de vida por causa da minha espiritualidade (ESI11COS).
 Eu tenho um sentimento de proximidade com um Ser Superior (ESI10REL).
 Eu vejo Deus ou um Poder Superior presente em tudo que faço (ESI20REL).
 Eu acredito que Deus ou um Poder Superior é responsável pela minha existência (ESI30REL).
 Eu pratico alguma forma de oração (ESI25REL).
 A espiritualidade é uma parte importante de quem eu sou como pessoa (ESI1COS).
 Eu acredito que dar atenção ao próprio crescimento espiritual é importante (ESI26COS).
 A espiritualidade é uma parte essencial da existência humana (ESI6COS).

Esse percurso foi iniciado com as crenças paranormais de se ter a clarividência, na existência de bruxaria, na psicocinese e na comunicabilidade com os espíritos. Em seguida, envolve as experiências fenomenológicas trans-temporal e trans-espacial. Isso leva à outra crença paranormal, a possibilidade de sair do próprio corpo. Na sequência, retorna às experiências fenomenológicas de união com uma Força Superior, de perceber-se com uma visão transpessoal de si mesmo e de perceber-se integrado a todas as coisas. Novamente retoma às crenças paranormais, indicando que não acredita em espíritos ou fantasmas. Nesse ínterim, aponta para as experiências místicas, reforçando a importância de uma visão integral-holística antes de tomar qualquer decisão. Na continuidade, volta-se para as experiências fenomenológicas em que parecia estar intimamente conectado a todas as coisas. Esse é um

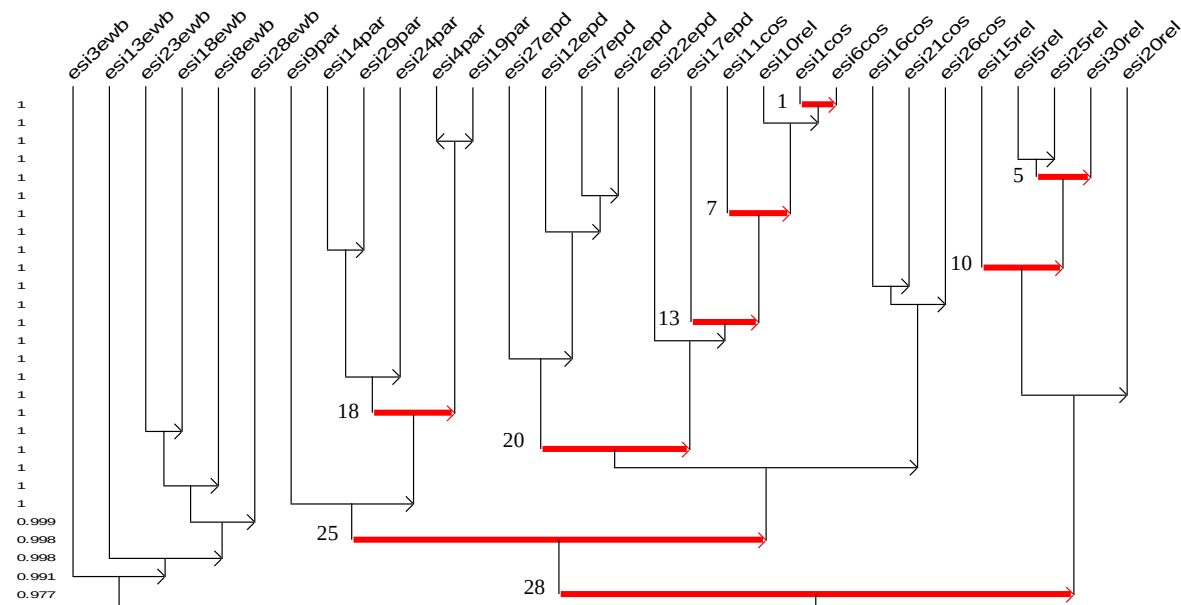
ponto de ligação com o pensamento de que tem se beneficiado da espiritualidade, estando consciente das escolhas que faz na vida em decorrência da sua espiritualidade. Daí, religa-se à dimensão da religiosidade, admitindo o sentimento de proximidade com um Ser Superior, reconhecendo a presença do Divino em tudo que faz e considerando esse Poder Superior como responsável pela sua existência. Desse modo, afirma praticar alguma forma de oração, e a partir desse momento, segue os passos da orientação cognitiva da espiritualidade. Isto implica dizer que considera a importância da espiritualidade para si-mesmo, dá atenção ao desenvolvimento espiritual e compreende que a espiritualidade é uma parte essencial da existência humana.

Em linhas gerais, pode-se considerar que, para a amostra brasileira, esse caminho suscita uma trajetória em que a espiritualidade é um imbricamento das dimensões PAR-EPD-REL-COS. Mais especificamente, a espiritualidade é um caminho que pode ser iniciado a partir de crenças paranormais, que são reconhecidas e admitidas na medida em que se tem (teve) experiências fenomenológicas e que se tem (teve) crenças e proximidade com uma Força Superior, o divino, e com a prática de alguma forma de oração. Atravessando essa rota, chega-se à orientação cognitiva da espiritualidade, de forma a compreendê-la como uma parte essencial da existência humana.

4.3.3.7. Análise coesitiva – Amostra Brasileira

A árvore coesitiva referente à amostra brasileira, indicada na figura 31, demonstra que todas as variáveis principais implicam ou são implicadas por outras variáveis, promovendo um elevado nível de coesão entre as variáveis, o que assegura a consistência do instrumento.

Figura 31 - A árvore coesitiva - Base de dados brasileira



Fonte: O autor.

Dos vinte e oito níveis de coesão encontrados na figura 31, nove (destacados em vermelho) apresentam nós significativos (ao nível, 1, 5, 7, 10, 13, 18, 20, 25 e 28). O nó mais significativo está ao nível 20 que apresenta um índice de coesão de 1. Essa classe envolve a relação entre as variáveis ((esi27epd (esi12epd (esi7epd esi2epd))) (esi22epd (esi17epd (esi11cos (esi10rel (esi1cos esi6cos)))))).

4.3.3.8. Redução de variáveis – Amostra Brasileira

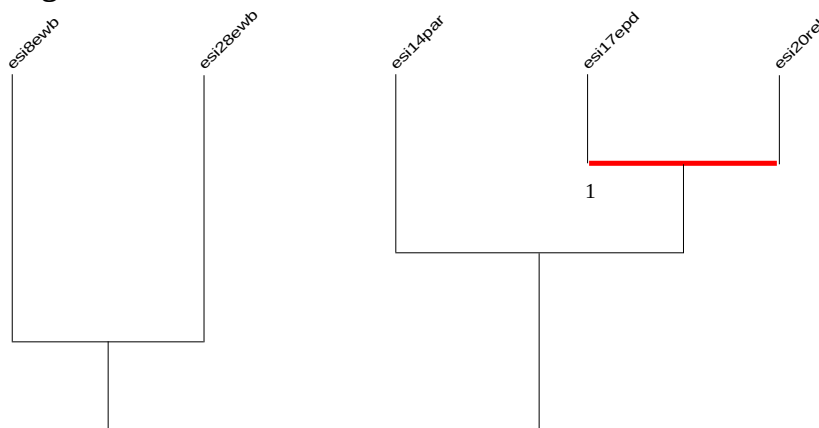
O processo de redução de variáveis que envolve a amostra brasileira foi realizado mediante um cálculo com o limiar de equivalência fixado a 0.9. Isso permitiu a identificação de 253 relações de equivalência como, por exemplo, a variável esi1cos que é equivalente às variáveis esi2epd; esi4par; esi5rel; esi6cos; esi7epd; esi9par; esi10rel; esi11cos; esi12epd; esi15rel; esi16cos; esi17epd; esi19par, esi20rel; esi21cos; esi22epd; esi24par; esi25rel; esi26cos; esi27epd; esi29par e esi30rel. Uma vez concluído o tratamento das equivalências, obtiveram-se as variáveis representantes de classe:

esi17epd: Classe (esi4par esi2epd esi1cos esi29par esi27epd esi25rel esi19par esi24par esi17epd esi16cos esi21cos esi12epd esi11cos esi10rel esi9par esi7epd)
esi20rel: Classe (esi22epd esi20rel esi6cos esi5rel esi15rel esi30rel esi26cos)
esi8ewb: Classe (esi3ewb esi13ewb esi8ewb esi23ewb esi18ewb)

Além dessas variáveis representantes de classes, outras duas permaneceram (esi28ewb e esi14par), perfazendo um conjunto de cinco itens que constituem o modelo reduzido do ESI-R para a amostra brasileira. Pode-se observar que não há variável representante da dimensão COS, e há dois itens da dimensão EWB. A partir desse conjunto de variáveis foi construída a tabela de dados reduzida, que possibilitou o novo tratamento estatístico com o auxílio do software CHIC, gerando assim a árvore de similaridade reduzida (figura 32), o grafo de implicação reduzido (figura 33) e a árvore coesitiva reduzida (figura 34).

A árvore de similaridade reduzida, ilustrada na figura 32, apresenta uma única classe ((esi8ewb esi28ewb) (esi14par (esi17epd esi20rel))) cujo nível de similaridade é 0.0319778. Essa classe é dividida na subclasse 1.1 (esi8ewb esi28ewb) com similaridade de 0.737797 e na subclasse 1.2 (esi14par (esi17epd esi20rel)) com similaridade de 0.834929. O único nó significativo encontrado nessa árvore está ao nível 1 (esi17epd esi20rel), cuja similaridade é 0.915921. Esse resultado sugere dizer que uma representação simplificada do modelo de espiritualidade para a amostra brasileira, a partir do inventário ESI-R, envolve quatro dimensões (EWB, PAR, EPD e REL). Dessas quatro, existe um alto grau de similaridade entre as dimensões EPD e REL.

Figura 32 - Árvore de similaridade reduzida – Base da dados brasileira

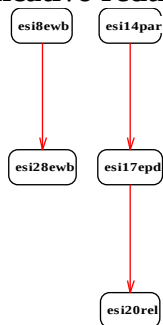


Fonte: O autor.

O gráfico implicativo reduzido, exibido na figura 33, apresenta dois caminhos ao nível de confiança de 99% (cor vermelha). O caminho 1 é delineado pelos itens esi8ewb e esi28ewb do ESI-R, e aponta para a relação implicativa entre as afirmativas “Eu não me sinto confortável comigo mesmo” e “Eu sou uma pessoa infeliz”. Isso sugere que a dimensão bem-estar existencial para os respondentes brasileiros, enquanto uma expressão da espiritualidade, caminha independente de outras dimensões e implica em sentir-se confortável consigo mesmo e feliz.

Já o segundo caminho envolve as variáveis esi14par, esi17epd e esi20rel do ESI-R. Mais especificamente, esse caminho mostra a relação implicativa entre as afirmativas “É possível adivinhar o futuro” e “Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu” e “Eu vejo Deus ou um Poder Superior presente em tudo que faço”. Isso indica que as dimensões PAR, EPD e REL foram percebidas pela amostra brasileira, de forma reduzida, à medida em que a clarividência, a experiência de união com o Divino e a percepção da presença dessa força superior ao longo da vida delineiam um caminho da espiritualidade. Tal constatação reitera o pensamento de que as pessoas com maior visão e integração entre as questões paranormais, as experiências fenomenológicas e o sentimento da divindade (Poder Superior) em suas vidas tendem a ter um maior entendimento sobre as expressões da espiritualidade.

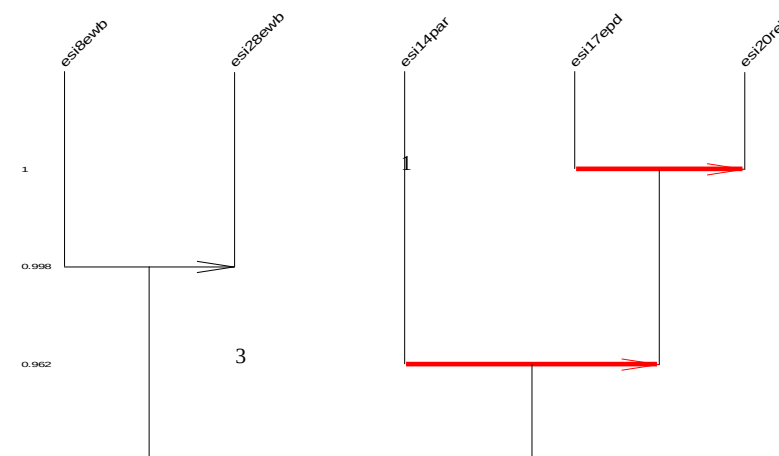
Figura 33 - Gráfico implicativo reduzido – Base dados brasileira



Fonte: O autor.

A árvore coesitiva reduzida ilustrada na figura 31 mostra três níveis de coesão entre as variáveis, dos quais dois (destacado em vermelho) apresentam nós significativos. A classe (esi17epd esi20rel), ao nível 1, tem uma coesão de 1, caracterizando o nó mais significativo. Já a classe (esi8ewb esi28ewb), ao nível 2, indica uma coesão de 0.998. Por fim, a classe (esi14par (esi17epd esi20rel)), ao nível 3, aponta uma coesão de 0,962.

Figura 34 - Árvore coesitiva reduzido – Base da dados brasileira



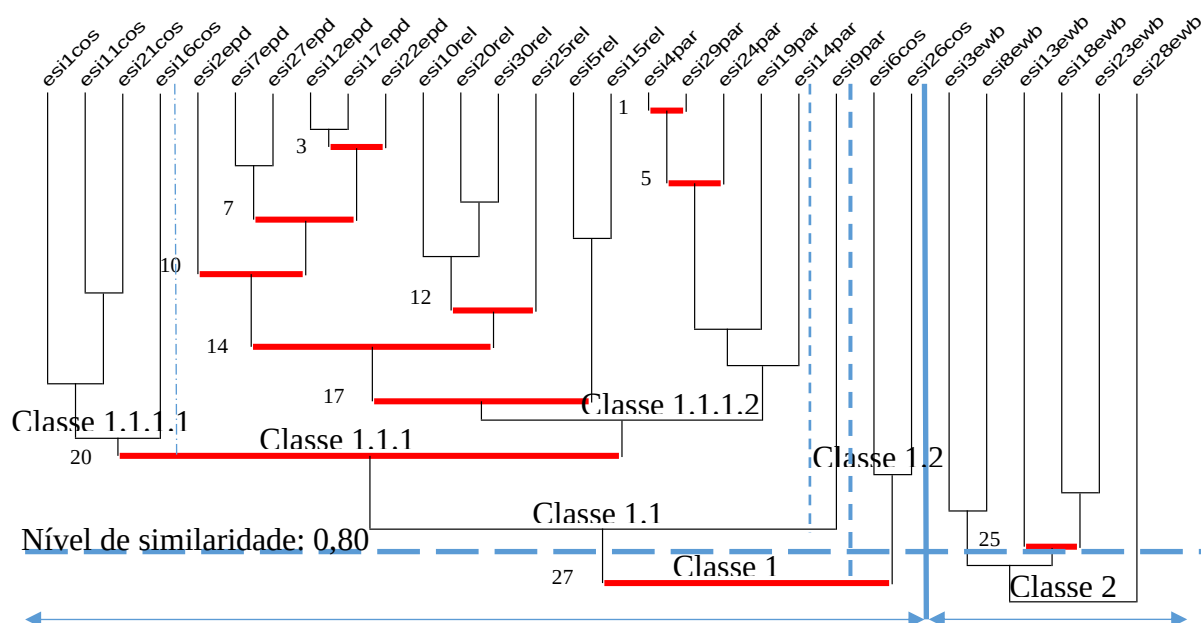
Fonte: O autor.

O resultado desse modelo reduzido revela que, para a amostra brasileira, uma visão simplificada do ESI-R compreende as dimensões EPD, REL, PAR e EWB. Percebemos com isso que a percepção entre brasileiros e franceses difere quanto à variável implicativa a dimensão REL. Enquanto os brasileiros apontaram a dimensão EPD, os franceses indicaram COS. Como será o estudo conjunto dessas duas amostras (brasileira e francesa)? Esse é o escopo da discussão da próxima seção.

4.3.3.9 *Análise de similaridade - Amostra Francesa e Brasileira*

O estudo de similaridade efetuado com a base de dados francesa e brasileira é ilustrado na figura 35. A estrutura é composta por 30 variáveis principais, 27 suplementares e 28 níveis de similaridade entre 0.999999 e 0.325999, envolvendo uma amostra de 702 respondentes (209 franceses e 493 brasileiros). Dessas interações, há onze “nós” significativos nos níveis: 1, 3, 5, 7, 10, 12, 14, 17, 20, 25 e 27 (destacados em vermelho). O nó mais significativo está no nível 20. Foi estabelecido um índice de similaridade mínimo de 0,80 para o desenvolvimento da análise e com isso o estudo foi reduzido para 25 níveis.

Figura 35 - Árvore de similaridade – Base de dados francesa e brasileira



Fonte: O autor.

Pode-se observar na figura 35 duas macro-classes que se constituíram a partir das dimensões do ESI-R. A classe 1 contempla as dimensões COS, REL, EPD e PAR e a Classe 2 corresponde à dimensão EWB. Essa estrutura corrobora os resultados isolados das amostras francesa e brasileira apresentados anteriormente. Em seguida, verificam-se duas sub-classes. A subclasse 1.1 envolve as dimensões COS, REL, EPD e PAR e a subclasse 1.2 é composta pelos itens esi6cos e esi26cos.

A classe 1 expressa a relação entre as variáveis do nível 27((((esi1cos (esi11cos esi21cos)) esi16cos) (((esi2epd ((esi7epd esi27epd) ((esi12epd esi17epd) esi22epd))) ((esi10rel (esi20rel esi30rel)) esi25rel)) (esi5rel esi15rel)) (((esi4par esi29par) esi24par) esi19par) esi14par))) esi9par) (esi6cos esi26cos)) e ocupa o penúltimo nível de similaridade cujo valor é 0.625649. Essa classe foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.174), faixa etária entre 30 a 40 anos (risco de 0.00887), nível de graduação (risco de 0.00249), e afinidade com o espiritismo (risco de 0).

A classe 2 indica a relação entre as variáveis do nível 28(((esi3ewb esi8ewb) (esi13ewb (esi18ewb esi23ewb))) esi28ewb), e ocupa o último nível de similaridade cujo valor é 0.325999. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: masculina (risco de 0.294), faixa etária acima de 80 anos (risco de 0.0917), grau de escolaridade mestrado (risco de 0.0658) e afinidade com o protestantismo (risco de 0.153).

A subclasse 1.1 denota a relação entre as variáveis do nível 24 (((esi1cos (esi11cos esi21cos)) esi16cos) (((esi2epd ((esi7epd esi27epd) ((esi12epd esi17epd) esi22epd))) ((esi10rel (esi20rel esi30rel)) esi25rel)) (esi5rel esi15rel)) (((esi4par esi29par) esi24par) esi19par) esi14par))) esi9par), cujo valor de similaridade é 0.875445. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.203), faixa etária entre 30 a 40 anos (risco de 0.00368), nível de escolaridade graduação (risco de 0.000966) e afinidade com o espiritismo (risco de 0).

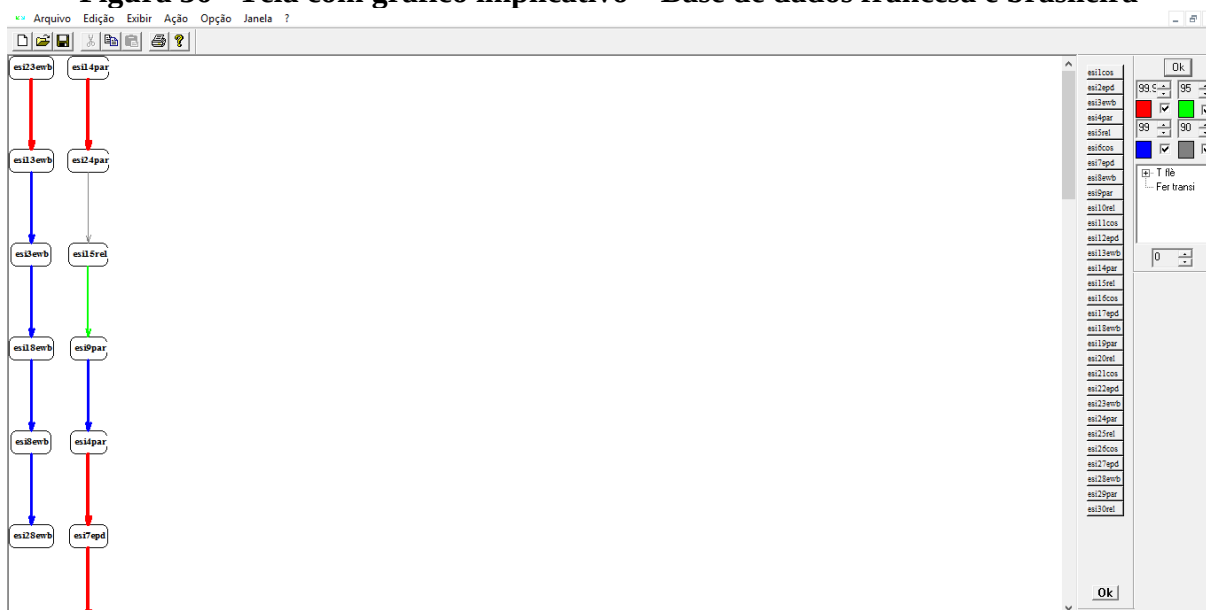
A subclasse 1.2 aponta a relação entre as variáveis do nível 21 (esi6cos esi26cos), cujo valor de similaridade é 0.949363. Ela foi construída sob a maior influência das categorias: feminina (risco de 0.102), faixa etária entre 40 a 50 anos (risco de 0.0781, nível de graduação (risco de 0.0972) e afinidade com o espiritismo (risco de 0).

Dos vinte e oito níveis de similaridade encontrados na figura 35, o primeiro nível de similaridade demonstra a relação entre as variáveis esi4par e esi29par, cujo valor de similaridade é 0.999999 (o maior encontrado). Isso sugere que há uma forte ligação entre as assertivas “É possível se comunicar com os mortos” e “É possível sair do próprio corpo”. Essa classe foi construída com a maior contribuição das categorias: feminina (risco de 0.182), faixa etária entre 40 a 50 anos (risco de 0.00592), nível de graduação (risco de 0.000555) e afinidade com o espiritismo (risco de 0).

4.3.3.10 *Análise implicativa - Amostra Francesa_Brasileira*

O estudo da implicação das variáveis que compõem a base dados francesa e brasileira é ilustrado na figura 36. Nessa tela, pode-se observar, do lado esquerdo, parte dos caminhos implicativos mediante intervalo de confiança pré-definido. Já no lado direito, verificam-se as variáveis principais do estudo (os itens do ESI-R) e os parâmetros para ajuste dos quatro níveis de confiança e para indicação do grau de intensidade do traçado.

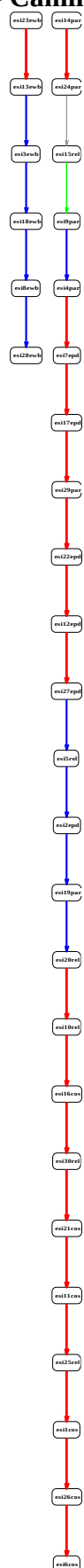
Figura 36 - Tela com gráfico implicativo – Base de dados francesa e brasileira



Fonte: O autor.

Os caminhos implicativos completos, envolvendo os itens do ESI-R, a partir das respostas analisadas da base de dados brasileira e francesa, podem ser vistos na figura 37.

Figura 37 - Caminhos implicativos – bases de dados francesa e brasileira



Fonte: O autor.

Foram identificados dois caminhos implicativos que envolvem todas as variáveis principais. O caminho 1 é composto pelos itens das dimensões EWB do ESI-R. O percurso é estabelecido pela rota (esi23ewb-esi13ewb) com o nível de confiança 0,999 (cor vermelho) e a rota (esi13ewb-esi3ewb-esi18ewb-esi8ewb-esi28ewb) com o intervalo de confiança 0,99 (cor azul). Esse caminho 1 teve a contribuição das variáveis suplementares feminino (risco de 0.37), faixa etária entre 70 a 80 anos (risco de 0), outro nível educacional (risco de 0.00715) e sem afinidade com todas as tradições religiosas (risco de 0.294). A variável que contribuiu mais para este caminho é $70 < Id < 80$.

Esse caminho denota praticamente o mesmo traçado delineado pela amostra brasileira. A única diferença é a ordem entre as variáveis esi8ewb e esi18ewb. Isso quer dizer que o nível de bem-estar é caracterizado como um processo, iniciado com o alívio das tensões frequentes do cotidiano, o que estimula o desenvolvimento das atividades de forma mais espontânea. Na sequência, outro elemento importante é reconhecer que realiza as atividades de forma correta, com o intuito de se sentir realizado, confortável, consigo mesmo, gerenciando conflitos, resolvendo os problemas da vida e, dessa forma, tornando-se feliz. Esse percurso sugere que a dimensão bem-estar, para o conjunto de franceses e brasileiros participantes do estudo, representa uma sucessão de experiências de superação, realização e busca da felicidade.

O segundo caminho é construído a partir dos itens das dimensões COS, EPD, PAR e REL do ESI-R. O percurso contém rotas com os quatro níveis de confiança definidos. Para o nível 0,999 (cor vermelha), foram encontradas três rotas, envolvendo dezenove variáveis (esi14par—esi24par; esi4par-esi7epd-esi17epd-esi29par-esi22epd-esi12epd-esi27epd; esi20rel-esi10rel-esi16cos-esi30rel-esi21cos-esi11cos-esi25rel-esi1cos-esi26cos-esi6cos). Já para o nível 0,99 (cor azul), foram identificadas duas rotas que contemplam sete itens do ESI-R (esi9par-esi4par; esi27epd-esi5rel-esi2epd-esi19par-esi20rel). Considerando o nível de confiança 0,95 (cor verde), foi observada uma rota que encerra duas variáveis (esi15rel-esi9par). Por fim, para o nível de confiança 0,90 (cor cinza), foi obtida uma rota implicativa que interliga dois itens do ESI-R (esi24par-esi15rel).

O caminho 2 (esi14par-esi24par-esi15rel-esi9par-esi4par-esi7epd-esi17epd-esi29par-esi22epd-esi12epd-esi27epd-esi5rel-esi2epd-esi19par-esi20rel-esi10rel-esi16cos-esi30rel-esi21cos-esi11cos-esi25rel-esi1cos-esi26cos-esi6cos) teve a contribuição das variáveis suplementares feminino (risco de 0.12), faixa etária entre 50 a 60 anos (risco de 0.0161), nível graduação (risco de 0.00231) e afinidade com o espiritismo (risco de 0). A variável que contribuiu mais para este caminho é afinidade com o espiritismo.

O caminho 2 traçado pelas amostras conjuntas francesa-brasileira envolve os seguintes itens das dimensões do ESI-R:

É possível adivinhar o futuro (ESI14PAR).
 Eu acho que a psicocinese, ou seja, mover objetos com a força da mente é possível (ESI24PAR).
 Eu me vejo como uma pessoa voltada para a religião (ESI15REL).
 Eu acredito que bruxaria existe (ESI9PAR).
 É possível se comunicar com os mortos (ESI4PAR).
 Já tive uma experiência onde eu parecia ir além do tempo e do espaço (ESI7EPD).
 Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu (ESI17EPD).
 É possível sair do próprio corpo (ESI29PAR).
 Eu já tive uma experiência na qual tudo parecia divino (ESI22EPD).
 Eu já tive uma experiência mística, ou seja, uma experiência espiritualmente significativa que parecia ir além do entendimento humano (ESI12EPD).
 Já tive uma experiência na qual eu parecia ir além da percepção normal que tenho de mim mesmo (ESI27EPD).
 Eu acredito que frequentar cultos ou práticas religiosas é importante (ESI5REL).
 Já tive uma experiência em que eu parecia estar intimamente ligado a todas as coisas (ESI2EPD).
 Eu não acredito em espíritos ou fantasmas (ESI19PAR).
 Eu vejo Deus ou um Poder Superior presente em tudo que faço (ES20REL).
 Eu tenho um sentimento de proximidade com um Ser Superior (ESI10REL).
 Eu tento considerar todos os elementos de um problema, incluindo os aspectos espirituais, antes de tomar uma decisão (ESI16COS).
 Eu acredito que Deus ou um Poder Superior é responsável pela minha existência (ESI30REL).
 Minha vida tem se beneficiado da minha espiritualidade (ESI21COS).
 Estou mais consciente das minhas escolhas de vida por causa da minha espiritualidade (ESI11COS).
 Eu pratico alguma forma de oração (ES25REL).
 A espiritualidade é uma parte importante de quem eu sou como pessoa (ESI1COS).
 Eu acredito que dar atenção ao próprio crescimento espiritual é importante (ESI26COS).
 A espiritualidade é uma parte essencial da existência humana (ESI6COS).

Esse percurso foi iniciado com as crenças paranormais de se ter a clarividência e da psicocinese. Em seguida, passa à dimensão da religiosidade, afirmando ser uma pessoa voltada para a religião. Na continuidade, retorna às crenças paranormais na existência de bruxaria e na comunicabilidade com os espíritos. Logo após, envolve as experiências fenomenológicas trans-temporal e trans-espacial, bem como de união com uma Força Superior. Isso leva à outra crença paranormal, a possibilidade de sair do próprio corpo. Na sequência, retorna às experiências fenomenológicas em que tudo parecia divino, experiências místicas, experiências de se perceber com uma visão transpessoal de si mesmo. Nesse ínterim, reconhece que frequentar cultos ou práticas religiosas é importante e retoma as experiências fenomenológicas em que parecia estar intimamente conectado a todas as coisas. Esse é um ponto de ligação com a dimensão paranormal, indicando que não acredita em espíritos ou fantasmas. A partir desse momento, segue em direção à religiosidade, destacando a presença do Divino em tudo que faz, admitindo o sentimento de proximidade com um Ser Superior, reforçando a importância de uma visão integral-holística antes de tomar qualquer decisão e considerando esse Poder Superior como

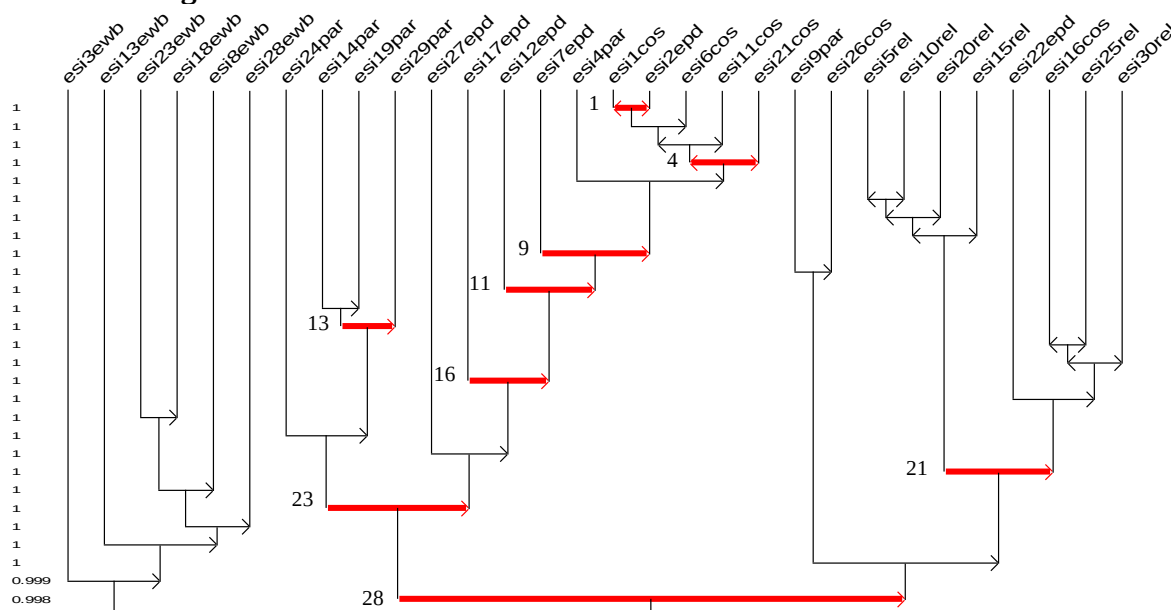
responsável pela sua existência. Isso impele ao pensamento de que tem se beneficiado da espiritualidade, estando consciente das escolhas que faz na vida em decorrência da sua espiritualidade. Desse modo, afirma praticar alguma forma de oração para então seguir os passos da orientação cognitiva da espiritualidade. Isto implica dizer que considera a importância da espiritualidade para si-mesmo, dá atenção ao desenvolvimento espiritual e compreende que a espiritualidade é uma parte essencial da existência humana.

Em linhas gerais, pode-se considerar que, para o conjunto de respondentes franceses e brasileiros, esse caminho suscita uma trajetória em que a espiritualidade é um imbricamento das dimensões PAR-EPD-REL-COS. Mais especificamente, a espiritualidade é um caminho que pode ser iniciado a partir de crenças paranormais, que são reconhecidas e admitidas na medida em que se tem (teve) experiências fenomenológicas e que se tem (teve) crenças e proximidade com uma Força Superior, o divino e com a prática de alguma forma de oração. Atravessando essa rota, chega-se à orientação cognitiva da espiritualidade, de forma a compreendê-la como uma parte essencial da existência humana.

4.3.3.11. Análise coesitiva – Amostra Francesa e Brasileira

A árvore coesitiva referente à base dados francesa e brasileira, indicada na figura 38, demonstra que todas as variáveis principais implicam ou são implicadas por outras variáveis, promovendo um elevado nível de coesão entre as variáveis, o que assegura a consistência do instrumento.

Figura 38 - A árvore coesitiva - Base de dados francesa e brasileira



Fonte: O autor.

Dos vinte e oito níveis de coesão encontrados na figura 38, nove (destacados em vermelho) apresentam nós significativos (ao nível, 1, 4, 9, 11, 13, 16, 21, 23 e 28). O nó mais significativo está ao nível 28 que apresenta um índice de coesão de 0.998. Essa classe envolve a relação entre as variáveis (((esi24par ((esi14par esi19par) esi29par)) (esi27epd (esi17epd (esi12epd (esi7epd (esi4par (((esi1cos esi2epd) esi6cos) esi11cos) esi21cos)))))) ((esi9par esi26cos) (((esi5rel esi10rel) esi20rel) esi15rel) (esi22epd ((esi16cos esi25rel) esi30rel)))).

4.3.3.12. Redução de variáveis – Amostra Francesa e Brasileira

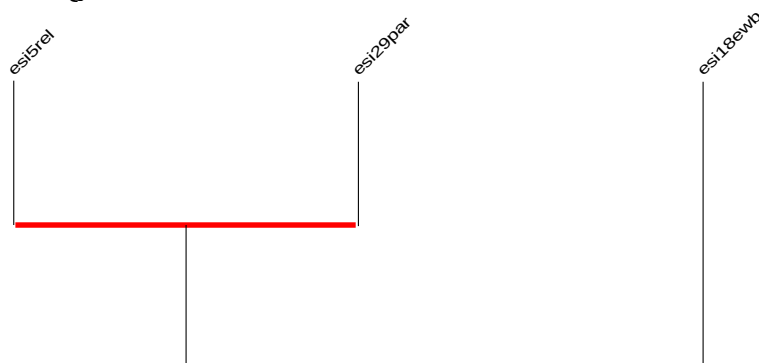
O processo de redução de variáveis que envolvem a base de dados francesa e brasileira foi realizado mediante um cálculo com o limiar de equivalência fixado a 0.9. Isso permitiu a identificação de 287 relações de equivalência como, por exemplo, a variável esi1cos que é equivalente às variáveis esi2epd; esi4par; esi5rel; esi6cos; esi7epd; esi9par; esi10rel; esi11cos; esi12epd; esi14par; esi15rel; esi16cos; esi17epd; esi19par, esi20rel; esi21cos; esi22epd; esi24par; esi25rel; esi26cos; esi27epd; esi29par e esi30rel. Uma vez concluído o tratamento das equivalências, obtiveram-se as variáveis representantes de classe:

esi29par: Classe (esi4par esi2epd esi1cos esi30rel esi29par esi27epd esi26cos esi20rel esi25rel esi19par esi24par esi17epd esi22epd esi16cos esi21cos esi14par esi12epd esi11cos esi10rel esi9par esi7epd)
esi18ewb: Classe (esi3ewb esi13ewb esi8ewb esi28ewb esi23ewb esi18ewb)
esi5rel: Classe (esi6cos esi15rel esi5rel)

Essas variáveis representantes de classes constituem o modelo reduzido do ESI-R para o conjunto de respondentes franceses e brasileiros. Pode-se observar que não há variável representante das dimensões COS e EPD. A partir desse modelo reduzido foi construída a tabela de dados reduzida, que possibilitou o novo tratamento estatístico com o auxílio do software CHIC, gerando assim a árvore de similaridade reduzida (figura 39), o grafo de implicação reduzido (figura 40) e a árvore coesitiva reduzida (figura 41).

A árvore de similaridade reduzida, ilustrada na figura 39, apresenta uma única classe ((esi5rel esi29par) esi18ewb) cujo nível de similaridade é 0.273394. Essa classe é composta pelo nível 1, que compreende a relação das variáveis (esi5rel esi29par) com similaridade de 0.886152, caracterizando o único nó significativo encontrado nessa árvore, e o nível 2 com a união da variável esi18ewb. Esse resultado sugere dizer que uma representação simplificada do modelo de espiritualidade para a amostra francesa e brasileira, a partir do inventário ESI-R, envolve três dimensões (EWB, PAR e REL). Dessas três, existe um alto grau de similaridade entre as dimensões PAR e REL.

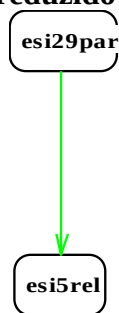
Figura 39 - Árvore de similaridade reduzida – Base de dados francesa e brasileira



Fonte: O autor.

O gráfico implicativo reduzido, exibido na figura 40, apresenta um único caminho ao nível de significância de 95% (cor verde). Esse caminho é delineado pelos itens esi29par e esi5rel do ESI-R, e aponta para a relação implicativa entre as afirmativas “É possível sair do próprio corpo” e “Eu acredito que frequentar cultos ou práticas religiosas é importante”. Isso indica que as dimensões PAR e REL foram percebidas pela amostra francesa e brasileira, de forma reduzida, à medida em que se pode sair do próprio corpo e que valoriza a participação em cultos ou práticas religiosas. Tal constatação sugere que as pessoas com crenças paranormais caminham em direção à religiosidade, frequentando cultos e práticas religiosas, e tendem a ter um maior entendimento sobre as expressões da espiritualidade.

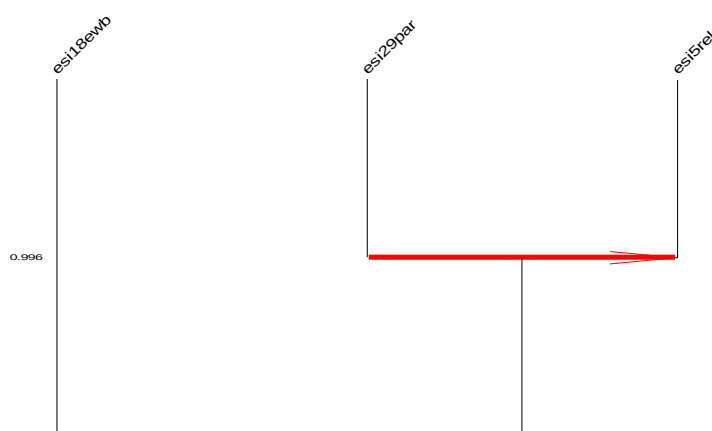
Figura 40 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa e brasileira



Fonte: O autor.

A árvore coesitiva reduzida ilustrada na figura 41 mostra um único nível de coesão entre as variáveis (esi29par esi5rel), destacado em vermelho. Esse nível apresenta uma coesão de 0,996 e expressa um nó significativo. O item esi18ewb não possui coesão com as demais variáveis, demonstrando que nem implica e nem é implicado por outras variáveis.

Figura 41 - Gráfico implicativo reduzido – Base de dados francesa e brasileira



Fonte: O autor.

4.3.4 Teste de invariância fatorial do ESI-R

Tomando como referência o trabalho de MacDonald et al. (2015), foi realizado um teste mais rigoroso do ESI-R, comparando as amostras brasileira e francesa, o teste de invariância. Esse tipo de teste tem sido cada vez mais utilizado em estudos transculturais com o intuito de verificar até que ponto a configuração e os parâmetros de um instrumento são equivalentes para grupos distintos (DAMÁSIO, 2013).

Para testar a invariância do modelo de cinco fatores ESI-R com essas duas bases de dados, foram efetuados dois estudos de análise fatorial confirmatória (AFC). O primeiro envolveu avaliar o índice de bondade de ajuste para ambas as amostras simultaneamente com todos os parâmetros livremente estimados. Este modelo serve como o modo de comparação de "linha de base". O segundo envolveu avaliar o índice de bondade de ajuste para ambas as amostras simultaneamente com todas as cargas fatoriais fixadas à igualdade.

Para determinar se o modelo é invariante entre as duas amostras, foi feita uma comparação das suas AFCs, utilizando os parâmetros livremente estimados versus os fixos. O teste mais conservador de invariância envolve identificar a diferença do qui-quadrado entre as duas AFCs e avaliar seu significado. A tabela 25 resume as informações sobre o teste.

Tabela 25 – Teste de Invariância entre modelos “linha de base” e cargas limitadas à igualdade

Modelo	Grupos	Modelo de Comparação	CFI	RMSEA	Chi-square	Df	Diff in Chi-square	Diff in df
1. Linha de base de cinco fatores; todas as cargas livremente estimadas	Francês e Brasileiro	---	.91	.048	2067.26	790	---	---
2. Cargas limitadas à igualdade	Francês e Brasileiro	Modelo 1	.91	.048	2105.85	815	38.59 Sig at p<.05	25

Fonte: O autor.

Apesar da diferença do qui-quadrado ser significativa, é importante ressaltar que o índice é pouco significativo. O valor crítico para o qui-quadrado com $df = 25$ necessário para significância ao nível de 0,05 é 37,65; no nível 0,01 é 44.31. O fato de que CFI e RMSEA são praticamente idênticos indica que os modelos são praticamente equivalentes.

Isto significa que, embora o modelo de cinco fatores correlacionado tenha um suporte geral satisfatório com as amostras francesas e brasileiras, há evidências indicando que o modelo não é invariante entre as duas amostras.

Quando existe a evidência de não-invariância, a prática comum é procurar provas de invariância parcial. Isto é feito identificando áreas problemáticas de bom ajuste no modelo entre

as duas amostras culturais, permitindo que elas sejam estimadas livremente e mantendo todas as outras cargas de fator fixadas à igualdade. Desse modo, foram avaliados os pesos de regressão padronizados (isto é, as cargas fatoriais) para os itens do ESI-R nas amostras francesas e brasileiras e foram identificados dois que eram claramente diferentes. As cargas para esi12epd e esi28ewb diferiram entre as duas bases de dados em 0,15 ou mais. Com base nisso, foi tomada a decisão de modificar o modelo para que todas as cargas permanecessem fixas, exceto aquelas envolvendo esi12epd e esi28ewb. Após esse ajuste foi repetida a análise. A tabela 26 sintetiza os resultados essenciais.

Tabela 26 – Teste de Invariância entre modelos “linha de base” e cargas limitadas à igualdade exceto dois itens

Modelo	Grupos		Modelo de Compação	CFI	RMSEA	Chi- square	Df	Diff in Chi-square	Diff in df
1. Linha de base de cinco fatores: todas as cargas livremente estimadas	Francês e Brasileiro	---		.91	.048	2067.26	790	---	---
2. Cargas limitadas à igualdade exceto para esi12epd e esi28ewb que foram estimados livremente	Francês e Brasileiro	Modelo 1		.91	.048	2099.93	813	32.67 Não Significante	23

Fonte: O autor.

Isto significa que o ESI-R mostra evidências de invariância parcial entre amostras francesas e brasileiras. Quando os dois itens problemáticos foram livremente estimados, o restante do ESI-R manteve-se adequadamente através das duas amostras culturais.

5 AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS E A PESQUISA-FORMAÇÃO DE SI

O homem é essencialmente um ser de cultura.

(CUCHE, 2010, p. 5)

Essa seção diz respeito ao último estudo realizado, na pesquisa de doutorado em referência, e visa compreender as possíveis contribuições do paradigma intercultural para a formação humana. Com o intuito de abordar essa temática, a seção foi dividida em duas partes. A primeira envolve a discussão do paradigma intercultural como um diálogo em torno das múltiplas relações do ser. Já a segunda parte, apresenta o trabalho empírico relativo à pesquisa-formação de si, a partir de uma experiência intercultural no contexto França-Brasil.

5.1 O paradigma intercultural: um diálogo em torno das múltiplas relações do ser

Essa seção refere-se à categoria-chave interculturalidade. Para abordar esse constructo, vamos explorar a noção de cultura(s) ao longo dos tempos e discutir as diferentes concepções intra-inter-multi-transcultural. O intuito é caracterizar o paradigma intercultural como diálogo em torno das múltiplas relações do ser.

5.1.1 Explorando a noção de cultura

O debate envolvendo a noção de cultura ocupa um interesse central junto aos estudos desenvolvidos pela área das ciências sociais, sobretudo, frente à antropologia. Assim também, percebemos que a apreensão desse conceito por outros campos do saber como as ciências humanas, educação e saúde tem aumentado continuamente, haja vista os crescentes estudos transculturais e os diversos contornos e contextos inter-intra-multi-pluriculturais inclusos nas pesquisas realizadas dentro de tais domínios. Além disso, esse diálogo é ainda mais acentuado, na atualidade, quando as discussões referentes à noção de cultura são associadas a temas como globalização, diversidade, identidade, comunicação, alteridade e competências de educar(se), (re)velando diferentes aspectos das fronteiras geopolítica, econômica, religiosa e educacional.

O vocábulo cultura é reconhecido como “uma das duas ou três palavras mais complexas da língua inglesa” (WILLIAMS, 1985, p. 87; EAGLETON, 2005, p. 11; GALINDO, 2015, p. 19). Outro aspecto importante a ser considerado é que essa palavra tem sido frequentemente associada a outras dimensões como cultura de massa, cultura organizacional, cultura nacional,

gerando diversos significados e tornando utópica qualquer tentativa de dar conta de toda a história que envolve esse construto (CUCHE, 2010). Esses parâmetros nos incentivam a buscar uma mínima compreensão acerca da noção de cultura para nos situarmos no tempo e no espaço, de modo a nortear aspectos que são escopo direto do presente estudo como a interculturalidade, a psicologia transpessoal e a educação, mas também, elementos tangenciais como as realidades social, histórica, religiosa, política, geográfica, econômica, impactadas pelo entendimento desse termo e construto denominado cultura.

Procurando ampliar esses argumentos, apresentamos o pensamento do antropólogo e sociólogo francês Denys Cuche (2010) quando afirma na introdução de sua célebre obra, *A noção de cultura nas ciências sociais*, que

A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. [...] se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações; naturalizantes dos comportamentos humanos. [...] compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceita, apesar da existência de certas ambiguidades. [...] O uso da noção de cultura leva diretamente à ordem simbólica, ao que se refere ao sentido, isto é, ao ponto sobre o qual é mais difícil de entrar em acordo (CUCHE, 2010, pp 5-6)⁴¹.

Para o referido autor, tudo que é inerente ao homem, incluindo as necessidades fisiológicas, sofre influência da cultura, o que implica que as sociedades reagem de modo distinto diante de tais necessidades e experiências. Desse modo, a origem social da noção contemporânea de cultura denota embates linguísticos relativos à compreensão do termo (cultura) e lutas político-sociais que se referem a uma hegemonia do poder, do saber e do fazer.

Outro desafio se dá quando pensamos a noção de cultura e a educação. Apesar da profunda relação entre os dois construtos, identificamos uma ampla diversidade de definições, sentidos e aplicações que crescem em alta escala. Conforme explica Veiga-Neto (2003, p. 5),

Isso decorre em parte da própria complexidade e múltiplos sentidos dos dois termos do binômio; uma rápida consulta a algum manual de antropologia ou de pedagogia revelará a notável polissemia dessas duas palavras e até mesmo fortes desacordos entre aqueles que falam delas.

⁴¹ La notion de culture est inhérente à la réflexion des sciences sociales. [...] La notion de culture se révèle donc l'outil adéquat pour en finir avec les explications naturalisantes des comportements humains. [...] La notion de culture, comprise dans les en s'étendu, qui renvoie aux modes de vie et de pensée, est aujourd'hui assez largement admise, même si cela ne va pas parfois sans certaines ambiguïtés. [...] C'est que l'usage de la notion de culture introduit directement à l'ordre symbolique, à ce qui touche au sens, c'est-à-dire à ce sur quoi il est le plus difficile de s'entendre.

Trata-se de outro embate que revela mais do que uma disputa semântica-lexical, diz respeito à tessitura de um artefato que entrelaça os dois termos, podendo promover um processo de formação humana com saberes, direitos e deveres que se põem em constante ação-reflexão.

Essas proposições nos impelem a refletir efetivamente de que cultura(s) falamos, haja vista que, enquanto “ponto de partida para uma abordagem heurística, a noção de cultura, por si só aporta um problema. Não existe um campo unificado dos estudos da cultura e tais estudos se referem a distintas significações” (LOIC, 2012, p. 23)⁴². Tomando como referência o trabalho de Eagleton (2005), percebemos que mais além de sistematizar conceitos, gênese e teorizações em torno do que seja cultura, o autor aponta o papel que esse construto tem ocupado frente ao momento histórico-político contemporâneo. Ele indica que o próprio nome “cultura”, bastante empregado nos dias atuais, tem sido aplicado por vezes para exprimir diversas e paradoxais ideias, o que mostra a relevância do estudo dessa temática e de suas interfaces.

Esse entendimento manifesta-se também no trabalho de Cuche (2010), quando apresenta que o termo cultura não possui um outro nome compatível, equivalente, na maioria dos idiomas falados nos grupos que normalmente os etnólogos pesquisam. Tal constatação já tinha sido feita por Demorgan (1999) quando identificou que o nome cultural não está presente em todos os idiomas. Estas considerações não impactam na condição dessas sociedades ter ou não cultura, mas implicam no fato delas não se questionarem sobre o possuir ou não uma cultura, e nem de estabelecer a sua própria cultura. Parece uma situação atípica, mas ela bem caracteriza o tempo presente, arrebatador pela (r)evolução da terminologia e do(s) sentido(s) que o nome “cultura” incorpora face à trajetória histórica do mo(vi)mento sócio-político que as diferentes sociedades ao longo do tempo atravessa(ra)m.

Etimologicamente, a palavra cultura tem origem latina e pode significar o ato ou maneira de plantar, cultivar, arar a terra ou seu próprio plantio, cultivo, arado. No entendimento de Williams (1985, p. 87)⁴³, a palavra cultura tem como raiz semântica *colere*, que gerou o termo em latim cultura, com vários significados como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração. Alguns destes significados encontram-se eventualmente separados, embora ainda com sobreposição ocasional, nos substantivos derivados. Mais especificamente,

⁴² “Point de départ d'une telle démarche heuristique, la notion même de culture pose problème. Il n'y a pas de champ unifié d'étude de la culture et celle-ci renvoie également à des significations distinctes.

⁴³ The fwis cultura, L, from rw colere-, L. Colerehad a range of meanings: inhabit, cultivate, protect, honour with worship. Some of the se meanings eventually separated, though still with occasion a lover lapping, in the derived nouns.

A raiz latina da palavra «cultura» é colere, que pode significar tudo, desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger. O seu significado como «habitar» evoluiu desde o latim colunus até ao «colonialismo» contemporâneo, pelo que títulos como Cultura e Colonialismo são, uma vez mais, levemente tautológicos. Mas colere também originaria, através da expressão latina cultus, o termo religioso «culto», precisamente no momento em que, na era moderna, a própria ideia de cultura é substituída por um evanescente conceito de divindade e transcendência (EAGLETON, 2005, p. 12).

Historicamente, segundo Cuche (2010), a palavra cultura surge no final do século XIII no cotidiano francês para denominar uma parte da terra cultivada, caracterizando um estado, um produto, um resultado. No início do século XVI, ela deixa de ter essa conotação e passa a assumir a concepção de ação de cultivar a terra, caracterizando assim um processo. Em meados desse século, adquire um sentido figurado, indicando a dimensão de faculdade, algo que se pode desenvolver. Essa conotação foi pouco explorada nos meios acadêmicos até o meio do século XVII.

Nessa perspectiva histórica, fruto também da aceção etimológica como visto acima, vamos encontrar, por vezes, uma confusão no emprego e no entendimento da ideia de cultura e de educação. O homem culto, o homem educado. É uma premissa decorrente de uma crença de que a educação seja o meio de acesso à cultura (VEIGA-NETO, 2003). Não obstante, a ideia de cultura-educação remonta a Idade Média.

De acordo com Laraia (2001), a noção de cultura pode ser identificada no trabalho de pensadores como John Locke (1632-1704), Jacques Turgot (1727-1781) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Locke discordava da concepção de ideias inatas, e ao escrever o *Ensaio acerca do entendimento humano* (1690) aborda a gênese e a natureza do conhecimento, destacando a capacidade ilimitada da mente humana de aprender desde o nascimento, já que considerava o ser humano como uma espécie de “tábula rasa” que registra e acumula os conhecimentos. Além disso, o trabalho de Locke pode ser visto como precursor dos estudos sobre relativismo cultural, uma vez que ele defendia que a humanidade era possuidora de princípios práticos opostos. Já para Turgot, em sua obra *Plano para dois discursos sobre história universal* (1751), o ser humano pode reter suas ideias eruditas, divulgá-las para outras pessoas e disseminá-las para seus descendentes como um patrimônio progressivo.

Corroborando Cuche (2010), podemos admitir que o século XVIII promoveu a elaboração do sentido moderno do termo cultura. Nesse século, esse termo foi progressivamente se impondo, entretanto, “a evolução do conteúdo semântico da palavra se deve principalmente ao movimento natural da língua e não ao movimento das idéias” (CUCHE, 2010, p. 10).

Constatamos que o sentido figurado da palavra, comentado anteriormente, ganha espaço no Dicionário da Academia Francesa, publicado em 1718. Em vários artigos são encontrados o uso desse sentido figurado, embora a Enciclopédia mantivesse as definições voltadas para cultura das terras. O próprio termo foi incorporado ao repertório do Iluminismo, apesar de pouco adotado pelos filósofos. Para os iluministas cultura era “soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (CUCHE, 2010, p. 211). Gradativamente a ideia de cultura ganha o sentido de formação, educação do espírito, retomando a concepção de estado, agora de ter cultura. Esse entendimento será contemplado em 1798 no Dicionário da Academia que estabelece uma contraposição entre natureza e cultura. O século XVIII é marcado também pelo emprego da palavra civilização, por vezes usada como sinônimo de cultura. Tendo a mesma raiz semântica e concepções equivalentes, esses dois termos têm sentidos e aplicações distintas, não só linguísticas como ideológicas. Enquanto cultura denota desenvolvimentos individuais, civilização apreende o sentido de progressos coletivos. Esta concepção de civilização foi utilizada pelos pensadores burgueses reformadores com o intuito de influenciar a política e o governo da época. Nessa acepção, entendemos que

A civilização é então definida como um processo de melhoria das instituições, da legislação, da educação. A civilização é um movimento longe de estar acabado, que é preciso apoiar e que afeta a sociedade como um todo, começando pelo Estado, que deve se liberar de tudo o que é ainda irracional em seu funcionamento. Finalmente, a civilização pode e deve se estender a todos os povos que compõem a humanidade (CUCHE, 2010, p. 12).

A noção de civilização também remonta a Idade Média. Apoiando essa afirmativa, “de acordo com Wundt, Jean Bodin (1530-1596) foi o pioneiro a usar o termo civilização neste sentido moderno” (KROEBER; KLUCKHOHN, 1952, p. 11). Para tais autores, esse termo em inglês foi associado à noção da tarefa de civilizar outras pessoas⁴⁴. Tanto civilização quanto cultura indicam ora estado, ora processo. No entendimento de Williams (1985, p. 58)⁴⁵ “Civilização aparece no dicionário de Ash de 1775, indicando tanto estado como processo que nasce no final do século XVIII e torna-se uma concepção comum no século XIX. A palavra

⁴⁴ According to Wundt, Jean Bodin, 1530-96, first used civilization in its modern sense. In English, civilization was associated with the notion of the task of civilizing others.

⁴⁵ Civilization appeared in Ash’s dictionary of 1775, to indicate both the state and the process. By 1C18 and then very markedly in C19 it became common.

Kultur só aparece no dicionário alemão na edição de 1793, expressando em princípio civilização” (KROEBER; KLUCKHOHN, 1952, p. 10).⁴⁶

Comparando os vocábulo *Kultur* e *Civilization*, Laraia (2001, p. 25) afirma que “No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo”. Nesse contexto, podemos dizer, baseados em Guy Rocher (1992)⁴⁷, que a noção antropológica de cultura nasceu com a definição de E. B. Tylor, em seu livro *Primitive Culture*, publicado em 1871. Essa obra surge a partir dos trabalhos de “Gustave Klemm que, de acordo com a tradição romântica germânica, utilizava *Kultur* com um sentido objetivo, principalmente por se referir à cultura material” (CUCHE, 2010, p. 36). Klemm publicou, no período de 1843 a 1852, *Allgemeine Kulturgeschichte der Menschheit* (História Universal da Cultura da Humanidade) em dez volumes. Entre 1854 e 1855, ele publicou *Allgemeine Culturwissenschaft* (Estudos Gerais das Culturas) em dois volumes, sendo o primeiro dedicado à História da cultura e o segundo, voltado para a Ciência da cultura.

Seguindo essa linha de pensamento, Laraia (2001) reforça que o pioneiro a definir o termo cultura, como empregamos habitualmente, foi Edward Tylor, quando afirma que “CULTURE ou civilização tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”⁴⁸ (TYLOR, 1920, p. 1). Trata-se de uma visão revolucionária, que rompe o determinismo biológico, dá uma conotação de complexidade ao fenômeno e engloba um conjunto amplo de fatores concretos e simbólicos. A noção de cultura ganha um status universalista.

Inspirados pelo pensamento de Cuche (2010), consideramos que para entendermos o sentido do que seja efetivamente cultura, e por consequência a sua operacionalização, é fundamental resgatar a origem, o histórico e a evolução da palavra que lhe nomeia. Entretanto,

⁴⁶ According to German Arciniegas, Paul Hazard observes that the German word *Kultur* does not occur in 1774 in the first edition of the German dictionary, but appear only in the 1793 one. [...] Arciniegas, 1947, p. 146. “Le mot ‘Kultur’ — qui, en allemand, correspond en principe a ‘civilisation’ (KROEBER; KLUCKHOHN, 1952, p. 11).

⁴⁷ C'est à l'anthropologie anglaise qu'on doit cet emprunt, plus exactement à E.B. Tylor dont le volume *Primitive Culture* parut en 1871. S'inspirant en particulier des travaux de Gustav Klemm qui avait publié en dix volumes, de 1843 a 1852, une monumentale Histoire universelle de la culture de l'humanité, suivie de deux volumes sur la Science de la culture.

⁴⁸ CULTURE or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other (capabilities and habits! Acquired by man as a member of society.

não será escopo desse trabalho efetuar uma análise socio-linguística do termo cultura e nem esgotar todas as possibilidades de articulações que existem entre a gênese e o uso dessa palavra, assim como a genealogia e a operacionalização da cultura. Buscamos mergulhar neste primeiro tópico, mesmo que de forma breve e incompleta, devido aos argumentos acima apresentados, no surgimento e na história desse termo com o intuito de criar subsídios para explorar as dimensões desse construto, visando ressignificá-lo na atualidade, imersa de desafios e impasses, a fim de lançar um “outro olhar” para o conceito de cultura.

Afinal, o que é cultura? Se a palavra cultura tem caráter polissêmico, polifônico, podendo ser empregada, por vezes, de forma paradoxal e/ou contraditória; como vimos na seção anterior, buscar uma definição consensual que atenda às diversas dimensões e interesses que envolvem esse construto é “missão impossível”. No entanto, faz-se necessária a apreciação, ainda que não seja exaustiva e totalizadora, das definições que constituem marcos históricos por nortear pesquisas, correntes e concepções no amplo campo de conhecimento que abrange a(s) concepção(ões) de cultura(s).

Com o intuito de ilustrar a dificuldade de estabelecer um conceito para cultura, destacamos o esforço dos antropólogos Kroeber e Clyde Kluckhohn, em 1952, com a análise crítica de 164 definições. Em função da complexidade do trabalho, os autores dividiram o estudo em 4 partes. A primeira parte diz respeito à HISTÓRIA GERAL DA PALAVRA CULTURA, abordando temáticas como civilização, a relação entre civilização e cultura, a distinção da civilização na sociologia da cultura americana, as fases da história do conceito de cultura na Alemanha, análise de Klemm do uso da palavra "Cul-tur", o estudo de "Cultura" nas humanidades na Inglaterra e em outros lugares, entre outros temas.

A segunda parte envolve as definições propriamente ditas. Para tanto, estão subdivididas em 6 grupos. O grupo A, denominado DESCRITIVO, engloba as definições mais amplas com ênfase na enumeração de conteúdo, normalmente influenciadas por Tylor. O grupo B, intitulado como HISTÓRICO, agrega as definições voltadas para a herança social ou tradição. O grupo C, chamado de NORMATIVO, contempla as definições ligadas à regra ou forma, aos ideais ou valores acrescentados ao comportamento. O grupo D, nominado PSICOLÓGICO, concentra as definições relacionadas à adaptação, cultura como um dispositivo de resolução de problemas; aprendizagem; hábito; e definições puramente psicológicas. O grupo E, titulado como ESTRUTURAL, congrega as definições que dizem respeito à padronização ou organização da cultura. O grupo F, batizado de GENÉTICA, incorpora as definições focadas em: cultura como um produto ou artefato; ideias; símbolos; e definições de categoria residual. Por fim, o grupo G, descrito como DEFINIÇÕES INCOMPLETAS, reúne conceitos considerados inacabados.

A terceira parte apresenta algumas declarações sobre a cultura. Tais declarações são categorizadas nos grupos: A) a natureza da cultura; B) os componentes da cultura; C) distintas propriedades da cultura; D) cultura e psicologia; E) cultura e língua e F) relação de cultura para a sociedade, os indivíduos, ambiente e artefatos. A última parte deste trabalho consiste na apresentação do sumário e da conclusão. Após todo o empenho para a construção de uma análise crítica efetiva das definições de cultura, quiçá na tentativa de estabelecer algum conceito que fosse acatado pela maioria dos pesquisadores das ciências sociais, os autores chegam às seguintes considerações finais, demonstrando a complexidade dessa missão:

Não estamos muito certo de que podemos nos classificar corretamente como realistas idealistas, ou nominalistas culturais. [...] Com todo o respeito para a abordagem filosófica, nós naturalmente não podemos, mas esperamos que os nossos pontos de vista tenham um conteúdo mais amplo que podem ser totalmente integrados por essas categorias. Se nos perguntarem: "Como pode um construto lógico como a cultura explicar alguma coisa?" Nós responderíamos que outros construtos e abstrações lógicas como "campo eletromagnético" ou "gene" - que ninguém jamais viu - têm sido considerados úteis para o entendimento científico. Abstrações analíticas resumem uma ordem do relacionamento entre os fenômenos naturais, e as relações são tão reais quanto as coisas. O que quer que algum de nós tenha dito à pressa ou tenha cometido um erro no passado, nesta monografia temos, de algum modo, tentado honrar o preceito filosófico de não confundir a substância não com a realidade (KROEBER; KLUCKHOHN, 1952, p. 190).⁴⁹

Analisando a profundidade e atualidade desse estudo, realizado em 1952, em especial a conclusão, percebemos que tão complexo como catalogar e analisar as definições de cultura existentes, é chegar a um consenso sobre um conceito que vem se transformando seja decorrente da perspectiva epistemológica abordada ou da amplitude metodológica aplicada aos trabalhos que se sucedem nos últimos tempos, ou ainda pela concepção ontológica que a terminologia obteve face às interfaces com os diferentes temas como globalização, alteridade, diversidade, religião, entre outros, envolvendo as diversas áreas do saber como a antropologia, a psicologia e a educação. Apesar desse entendimento, consideramos ser oportuno trazer a reafirmação do que seja esse construto na perspectiva da UNESCO, quando reafirma na conferência geral da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

⁴⁹ We are not too sure that we can properly classify ourselves as cultural realists, idealists, or nominalists. [...] With all respect for the philosophical approach, we naturally cannot but hope that our views have a content broader than can be wholly subsumed by these categories. If we are asked: "How can a logical construct like culture explain anything?" We would reply that other logical constructs and abstractions like "electromagnetic field" or "gene" — which no one has ever seen — have been found serviceable in scientific understanding. Analytic abstractions summarize an order of relationship between natural phenomena, and relations are as real as things. Whatever one or the other of us may have said in haste or error in the past, in this monograph we have at any rate tried to honor the philosophical precept of not confusing substance with reality (KROEBER; KLUCKHOHN, 1952, p. 190).

[...] que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002, p. 2).

Na interpretação de Mintz (2010), a definição elaborada por Tylor envolve todos os aspectos materiais, comportamentais e espirituais da sociedade, cujos elementos mais arcaicos e específicos dessa palavra têm deixado de ocupar lugar no cenário antropológico. Para sedimentar essa ideia, destacamos dois sentidos dessa definição que resistem ao tempo, embora tenham sido alterados, contextualizados. O primeiro sentido está relacionado ao fato de que em algumas sociedades encontramos pessoas que têm cultura, enquanto outras não. Esse entendimento possibilita estabelecermos a diferenciação de grau, nível, status de cultura. Já a segunda acepção diz respeito ao conceito, apontando que determinadas sociedades têm cultura e outras não. Nessa compreensão observamos a distinção de espécie (MINTZ, 2010). Assim, percebemos que nos dois sentidos o elemento-chave era (é) definir se a cultura poderia ser passada para as pessoas e sociedades consideradas como ausentes dessa concepção. É, portanto, uma discussão que tem sido gradativamente superada por outros dados de realidade que compõem o contexto global da atualidade.

Ao mesmo tempo, podemos encontrar na definição de Tylor, segundo Laraia (2001), a síntese em um único termo de todo potencial de realização humana e da compreensão do aprendizado cultural em revanche ao pensamento de uma apropriação inata desse construto, como fruto de um determinismo biológico. Trata-se de uma concepção universalista que nos permite não apenas distinguir os povos primitivos dos civilizados, sem se limitar a uma dimensão específica como raça, ao contrário, busca determinar o coletivo presente em toda a humanidade, suscitando o caráter “adquirido” da diferença (LOIC, 2012). Essas duas abordagens do que representa a noção de cultura para Tylor abrem caminhos para pensarmos as diversas faces que esse conceito abrange, não apenas como um “produto ou propriedade” presente ou ausente em uma sociedade, grupo ou pessoa, mas como perspectivas diferentes de se (re)criar com a evolução dos tempos e dos fatos sócio-históricos.

Por outro lado, essa definição do “pai da antropologia” tem sofrido críticas ao longo dos tempos. Ilustramos tais críticas a partir dos argumentos de dois pesquisadores. O primeiro diz respeito a Stocking (1968), quando observa que Tylor ignora o relativismo cultural, e com isso considera a definição do mestre como incompatível com a concepção contemporânea de cultura (LARAIA, 2001). A outra visão que destacamos foi a de Geertz (2008), que mesmo declarando a “força criadora” do conceito de Tylor, afirma também que parece “ter chegado ao ponto em

que confunde muito mais do que esclarece” (GEERTZ, 2008, p. 3). O referido autor defende um conceito de cultura essencialmente semiótico. Apoia-se em Max Weber, admitindo que a humanidade está atada a teias de significados criadas por ela mesma, para assumir “[...] a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p. 4)

Para entender Tylor, é necessário compreender a época em que viveu e conseqüentemente o seu background intelectual. O seu livro foi produzido nos anos em que a Europa sofria o impacto da Origem das espécies, de Charles Darwin, e que a nascente antropologia foi dominada pela estreita perspectiva do evolucionismo unilinear (LARAIA, 2001, p. 33).

Alinhada com essa concepção, Vieira (2009) defende a relação entre o desenvolvimento contínuo dos estudos em torno da cultura com a legitimação das práticas no âmbito social. Para isso ela se apoia nas considerações de especialistas como a antropóloga mexicana e ex-diretora geral para a cultura da Unesco, Lourdez Arizpe (2012), quando aponta a importância da cultura para sustentabilidade, desenvolvimento e governabilidade no século XXI, e reforça a supremacia da dimensão geocultural para o planeta, mais do que as dimensões geopolítica e geoeconômica, como descrito no Projeto Renovado de Integração elaborado pelo Convênio Andrés Bello⁵⁰. Por outro lado, a autora sustenta sua premissa retomando a hipótese do antropólogo Samuel Huntington (1997), descrita em seu livro *Choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*, quando considera que a maior causa dos conflitos mundial não é ideológica ou política, mas cultural. São, portanto, duas visões distintas que reforçam o “crescente protagonismo que a cultura vem assumindo como instância de legitimação das práticas sociais” (VIEIRA, 2009, p. 14).

Ainda, nessa linha de pensamento, sob a égide antropológica, Mintz (2010, p. 1) define “[...] cultura como uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, relacionada ao tempo, de comunicação, vida social e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se empilhem no interior dos grupos humanos”. Essa lente ampliada sobre o fator cultural contribui para a compreensão da sociedade, dos costumes, dos eventos e porque não dizer, do próprio indivíduo na contemporaneidade. Isto nos leva a concluir que “[...] cada sistema cultural está sempre em

⁵⁰ La Organización del Convenio Andrés Bello de integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural, es un organismo con personería jurídica internacional, intergubernamental, creado en virtud del Tratado suscrito en Bogotá, el 31 de enero 1970, sustituido en Madrid en 1990 (<http://convenioandresbello.org/inicio/que-es-el-cab/>).

mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. (LARAIA, 2001, p. 107).

Nesse contexto, encontramos no artigo “Você tem cultura?”, publicado no Jornal da Embratel, em 1981, uma reflexão provocativa do pesquisador e professor Roberto Da Matta acerca do que seja cultura. Para o autor,

Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. [...] O conceito de cultura, ou, a cultura como conceito, então, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos. Precisamente porque diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando de estabelecer hierarquias em que inevitavelmente existiriam sociedades superiores e inferiores. [...] a cultura permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos (DA MATA, 1981, p. 1).

E o que fazemos com tantas definições, conceitos, pensamentos, ideias e concepções relativas à cultura? Já que não há um consenso entre os pesquisadores, ao contrário, por vezes, encontramos até contradições, então, como escolher uma definição de cultura? É necessário ousar e criar mais uma, ou assumir alguma existente, “filiando-se a um partido-campo conceitual” instituído? Como resolver esse desafio e impasse?

Parece que a(s) resposta(s) deve(m) ser buscada nos caminhos trilhados pelo que precede a cultura, enquanto os prefixos que lhe foram agregados como intra-inter-multi-pluri-trans, bem como pelos sufixos que lhe foram também adicionados como l, ismo, isto(a). Desse modo, fazemos um convite, quase convocação, para seguir a próxima seção.

5.1.2 As diferentes concepções intra-inter-multi-pluri-transcultural

Podemos perceber que existe uma diferença significativa entre os prefixos multi, pluri, trans e inter quando associados à palavra cultural. Mais do que uma distinção etimológica, tais termos indicam variadas concepções ideológicas, posicionamentos metodológicos e modelos de intervenção na sociedade e entre sociedades. É uma consequência natural da complexidade e abrangência do que discutimos anteriormente sobre cultura, a raiz, o centro e o elo de ligação entre esses prefixos.

en la sociedad del siglo XXI, se hace cada vez más necesario el conocer cómo abordar la interacción de sociedades heterogéneas que conviven en espacios comunes de coexistencia. Ciertamente, la intervención en ese contexto social, requiere aplicar modelos (inter, multi, intra, trans) culturales que en ocasiones,

son muy diferentes a los planteados en las sociedades de occidente (GERVAS, 2011, p. 11).

Para Fleuri (2001, p. 2), “[...] os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si”, enquanto que a compreensão de transcultural está voltada para os aspectos culturais comuns, os traços tidos “universais”, os valores considerados “permanentes”, que existem em distintas culturas. Para o autor, no entanto, “a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação” (FLEURI, 2001, p. 2). Isto implica dizer que o elemento fundante da relação intercultural é o enfoque dado à interação entre (e dos) indivíduos de culturas distintas.

A abordagem intracultural, a intraculturalidade ou o intraculturalismo, tem sido um campo pouco explorado nas produções acadêmicas, principalmente, quando pensamos na área da educação no Brasil (MARTINS, 2015), na França e nos demais países. Encontramos um incremento gradativo nos domínios da psicologia, comunicação, negociação, mas nada comparado ao universo ocupado pelos estudos voltados para as abordagens inter, multi e transcultural.

Conceitualmente, podemos dizer que a intraculturalidade está calcada na análise das relações entre os indivíduos de mesma cultura (WAGENER, 2010). É uma abordagem que descreve a forma de interagir com o outro, a diversidade, a desigualdade e a alteridade dentro de um *lócus* nacional, apresentando-se como um modelo alternativo a algumas expressões do multiculturalismo (BHARUCHA, 2000 apud SANTOS; NUNES, 2003). Por outro lado,

A interculturalidade corresponderia ao processo contingente de construção de ligações e associações, sem o imperativo da “inclusividade” (comprehensiveness) e do “temos de viver juntos” permanentemente, em nome da paz e da justiça, do multiculturalismo; acentua o espaço “entre” (in-between, como lhe chama Bhabha. 1994), o espaço dos contatos, das ligações, mas também da discordância, dos conflitos, das negociações e também o “direito de sair”. Este seria um processo de constituição de objetos, configurações e identidades emergentes, distintas das pré-existentes a esse processo, e por vezes mesmo contraditórias com estas (SANTOS; NUNES, 2003, p. 32).

Partindo da premissa de que o contato intracultural pode desenvolver a cultura interna de cada grupo, instituição, sociedade, Martins (2015) realizou um trabalho junto aos grupos indígenas da região metropolitana do Ceará. Esse conceito de intraculturalidade, adotado no estudo, tem sido implantado desde 2002 na Espanha e disseminado nas Universidades Indígenas

da Bolívia (Unibol), ajudando na implementação de um programa de trabalhos acadêmico específico para suprir as necessidades e demandas das comunidades indígenas.

A intraculturalidade é o componente central do paradigma ecológico de intervenção estabelecido por Gervás (2011). Para o referido autor, “Só desta forma, poderíamos começar uma aproximação à situação real da sociedade latino-americana. Do contrário, estaríamos transferindo os modelos de intervenção europeus ou norte-americanos [...]”⁵¹ (2011, p. 15). Nesse sentido, a noção de intraculturalidade implica em reconhecer, valorizar e expandir os costumes, as tradições, os conhecimentos, as experiências e o modo de ser-estar-viver do povo, de tal forma que a alteridade e a dialogicidade estejam presentes, apontando caminhos outros que se entrecruzam a partir do próprio grupo. Em outras palavras, esse é um processo que diz respeito a “[...] intervir através da intraculturalidade; quer dizer, olhando culturalmente para o interior da própria pessoa e da própria cultura, tentando nos conhecer e nos valorizarmos social e culturalmente a nós mesmos, através da complexidade e da diferença interna do próprio grupo social”⁵² (GERVÁS, 2011, p. 15).

Para Florestal (2007), empregar as abordagens intracultural, intercultural, transcultural e co-cultural no ensino de línguas e culturas estrangeiras facilita a compreensão e o desenvolvimento do outro, permitindo descobrir e avançar no universo que envolve o idioma estudado, sem desconsiderar o mundo (costumes, tradições, estereótipos, pensamentos) que compreende a língua materna, o que promove efeitos psicológicos e éticos. No entendimento da autora, “Usado concomitantemente ou alternativamente, essas abordagens contribuem para afastar os alunos de uma atitude egocêntrica, “socio-centrista” ou etnocêntrica”⁵³. Não obstante, a intraculturalidade pode ser considerada também como uma abordagem adotada para descrever uma cultura ao indivíduo que lhe está imerso. Esse entendimento no contexto educacional pode ser exemplificado, mais especificamente, no ensino de línguas, quando um aluno ou um professor fala de sua própria cultura, por vezes, gerando uma dificuldade de compreensão em função do próprio idioma (BEACCO, 2000)

Outro exemplo que destacamos é o estudo de Neiberg, Laukka e Elfenbein (2011), que buscou classificar as expressões vocais, utilizando as abordagens intra, inter e transcultural.

⁵¹ Sólo así, podríamos iniciar una aproximación a la situación real de la sociedad latino-americana. Do contrario, estaríamos trasladando modelos europeos o norteamericanos de intervención.

⁵² intervenir a través de la intraculturalidad; es decir, mirando culturalmente hacia el interior de la propia persona y de la propia cultura, intentando conocernos y valorarnos social y culturalmente a nosotros mismos, a través de la complejidad y la diferencia interna del propio grupo sócia.

⁵³ Employées de façon concomitante ou alternativement, ces approches contribuent à départir les apprenants d’une attitude égocentriste, « socio-centriste » ou ethnocentriste.

Esses autores consideraram como (1) intracultural, o processo de treinamento e de avaliação realizado **dentro da mesma cultura**; (2) intercultural, a condição estabelecida quando o treinamento e a avaliação são **feitos por várias culturas**; e (3) transcultural, quando o treinamento é feito **em uma cultura** e a avaliação é feita **em outra**. Os resultados desse estudo “[...] sugeriram que os modelos intraculturais foram mais sensíveis às condições incompatíveis de baixa intensidade de emoção”⁵⁴ (NEIBERG; LAUKKA; ELFENBEIN, 2011, p. 3), apontando também que a condição intracultural obteve o melhor desempenho de reconhecimento das expressões vocais frente às emoções mais elevadas. Essa constatação nos dá margem para ampliar a discussão mesmo que a investigação tenha sido focada em um campo bem delimitado como o da linguística.

Nosso intuito, a partir desses conceitos e exemplos apresentados, é assegurar um status de importância à abordagem intracultural tal qual há para demais inter, multi e transcultural. Isso nos permite repensar os modelos e processos formativos e antropsicossociológicos, que por vezes não consideram a existência e/ou relevância dessa dimensão.

De acordo com Verbunt (2011), a palavra intercultural, embora tenha uma conotação nova, atual, de recém-criada, ela, enquanto prática, relação e diálogo, é tão antiga quanto a humanidade. Isso porque, para o autor, a teoria em torno da interculturalidade vem explicar e sedimentar aspectos históricos e corriqueiros sob uma perspectiva ontológica e metodológica da vida sociocultural.

Do ponto de vista histórico, a interculturalidade tem sua origem na América Latina como uma força-motriz contra o projeto educacional colonial, em crise, pautado na centralização de um saber que, por vezes, ignora a diversidade cultural em suas expressões e identidades face a práxis educacional e às demais instituições socioculturais. Nesse contexto, a interculturalidade aparece na América Latina “[...] como uma resposta à imposição cultural e à incapacidade do estado de lidar de forma razoável com os conflitos de identidades” (NASCIMENTO, 2014, p. 70).

Mais especificamente, Candau e Russo (2010) destacam que todo o material bibliográfico analisado e os depoimentos obtidos das entrevistas com professores universitários e militantes de diversos movimentos sociais e de organizações não governamentais de diferentes países “foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155). Essa visão é compartilhada por Fleuri (2003)

⁵⁴ This suggests that intracultural models were more sensitive to mismatched conditions for low emotion intensity.

quando aponta os principais movimentos sócio-político indígenas que constituíram a gênese da interculturalidade na América Latina.

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (FLEURI, 2003, p. 21).

A interculturalidade, mais do que uma abordagem, tem se constituído um *modus operandi* de se relacionar, em que o diálogo suplanta as fronteiras da geografia, história e sociedade em geral. É um “hino vivo” à alteridade e ao ethos da diversidade em sua expressão mais singular e plural simultaneamente, que é entoado de forma uníssona por diversos cancioneros da vida comum.

Nesse contexto, podemos refletir o impacto da globalização frente aos aspectos interculturais, mediante algumas de suas expressões, como processo de colonização de um povo, de implementação industrial-tecnológica para uma sociedade, sistema de informação-comunicação midiático de massa, (i)migrações de pessoas e de culturas. Assim, em um contexto global da atualidade, entender o(s) conceito(s) de interculturalidade(s) demanda um esforço necessário de ir-e-vir do passado-presente para delinear contornos que ajudem avançar nessa construção desse campo de pesquisa e dessa relação socio-existencial.

A interface entre a interculturalidade e a educação constitui-se simultaneamente como um passo importante para a crítica contemporânea do sujeito da educação e desdobra uma concepção multidimensional de formação humana que incorpora a interculturalidade como alicerce para os processos educativos, reforçando a competência “aprender a conviver”, destacada pela Unesco, como um dos pilares para a educação do século XXI. As implicações dessa visão e dessas experiências para o indivíduo (educador-educando) são fundamentais, tanto de um ponto de vista subjetivo quanto de uma perspectiva intercultural complexa e abrangente das teorias e práticas educativas. Isso porque assegura de um lado uma compreensão intercultural da Formação Humana, e do outro, o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

5.2 A experiência intercultural TRANSformativa de si ⁵⁵

O entendimento de uma pesquisa-formação de si surgiu após a minha participação em dois eventos distintos, que podem ser considerados dois “encontros transformadores” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ, ALVARENGA, FERRARA, 2004). O primeiro evento diz respeito aos comentários realizados pelos professores Marlos Bezerra e Conceição Passeggi acerca da minha comunicação oral⁵⁶, recorte dessa tese, de natureza teórico-bibliográfica. Na ocasião, os dois referidos professores sugeriram, a partir da avaliação do trabalho apresentado, que eu incluísse a “minha fala”, a “minha experiência”, numa perspectiva de produção autobiográfica, assumindo a primeira pessoa na linguagem e na condução desse estudo.

O outro “encontro transformador” consistiu no diálogo, de ordem ontológica, com o professor Alexandre Simão em 19/10/2016, quando descrevi a minha experiência na França durante os dezoito meses de formação doutoral. Naquela oportunidade, o professor Alexandre, percebendo o quão eu estava emocionado, tocado, mobilizado pela experiência formativa, sugeriu que eu descrevesse “minha fala”, a “minha experiência”, numa perspectiva metodológica e, quando eu lhe apresentei o sumário da tese, à época, o que era um tópico chamado “os caminhos da pesquisa”, ganhou o espaço da primeira seção desse estudo, configurando-se no “abre-alas” da escola-pensamento que inaugura essa pesquisa-formação.

Não posso deixar de mencionar também que essa mesma sugestão eu já tinha ouvido em outubro de 2015, do professor Renê Barbier, quando participei de uma reunião do grupo de pesquisa SpEd (*Spiritualité et Éducation*). Talvez, à época, a minha compreensão linguística do idioma francês e a minha imersão na realização das entrevistas e da validação do questionário ESI-R não me permitiram dar a devida atenção para a inclusão dessa “fala de si, experiencial e existencial” ao presente trabalho.

Meu grande desafio foi (é!) transformar o saber empírico-existencial (de natureza filosófica-ontológica) em um saber científico (de caráter acadêmico-epistemológico), seguindo os fundamentos metodológicos que embasam uma pesquisa dessa dimensão. Não se trata apenas de uma dificuldade de ordem da escrita da tese ou de perspectiva paradigmático-metodológica de investigação. Essa problematização, a que me coloquei, diz respeito à própria

⁵⁵ Assumo a partir desse momento a linguagem na primeira pessoa do singular, em função de estar descrevendo os conteúdos e as experiências-sentimentos, de ordem pessoal, que me mobilizaram para construção desse trabalho.

⁵⁶ Comunicação oral “Contornos da Psicologia Transpessoal e da Interculturalidade: em busca de uma compreensão da formação humana multidimensional do ser”, realizada no 1º Congresso Internacional da Rede Nordeste de Psicologia Transpessoal de 13 a 16 de outubro de 2016.

problemática da pesquisa que estava, estou e estarei desenvolvendo: a Formação Humana Multidimensional. Tal abordagem me impeliu a olhar para o meu percurso como um “caminhar para si” (JOSSO, 1991), no intuito de descrever os caminhos dessa pesquisa, assumindo a linguagem em primeira pessoa nessa etapa. É, assim, um estudo de caráter etnoautobiográfico integral, que busca dar conta de um fenômeno complexo como a formação humana.

5.2.1 Biografia multidimensional

Começo essa seção, primeiro, explicando seu título e justificando o motivo de, mais uma vez, recorrer ao estilo narrativo, empregando a primeira pessoa na escrita do trabalho, numa proposta de “escrita de si”. Penso que já há pistas presentes, ao longo das seções que precederam a essa, que ajudam a entender tal escolha metodológica. Todavia, é necessário explicitar a intenção e o sentido que nos guiam nesse momento, por se tratar de uma (auto)biografia, apresentada em poucas palavras e com muitas imagens-textuais⁵⁷, sob perspectivas narrativas que se constroem na medida em que (d)escrevo minha experiência de vida. Desse modo, não poderia utilizar outro título e, muito menos, adotar outro (pro)nome que não estivesse relacionado à primeira pessoa. Como destaca Wilber (2006, p.57), “Eu posso vivenciar meu próprio ‘eu’ de dentro, neste momento, como a percepção de ser um sujeito de minha experiência presente, uma 1ª pessoa vivenciando uma experiência de 1ª pessoa”. E acrescento, autorizar-se a falar de si, comprometendo-se com essa narrativa.

Inspiro-me nos trabalhos de Pineau, Dominicé, Delory-Momberger, Souza, Passegi, Régnier, mas sobretudo, no trabalho de Josso. Especificamente com a obra “*Cheminer vers soi*”, fruto de sua tese de doutorado, que chegou em minhas mãos como uma confirmação de que esse *modus operandi* de pesquisar, além de contribuir significativamente para o avanço do conhecimento científico, a partir de outros parâmetros do saber, assume um grande papel (trans)formativo para todos aqueles que se debruçam na leitura-formativa do texto. Isso começa com o primeiro leitor-autor do estudo: Eu...“si”

Essa abordagem tem ganho uma força expressiva nos trabalhos da área de educação, tanto no Brasil quanto na França. Parece até que ela “corre contra a correnteza”, ou por outro lado, denuncia que o autor-ator do estudo não pode estar separado do seu trajeto. É o seu

⁵⁷ Chamo de “imagens textuais”, o estilo narrativo que emprego buscando dar corpo à escrita de si, a partir de emoções, sentimentos, intuições, valores, experiências (trans)pessoais, que ultrapassam, por vezes, a estética e o significado das palavras e só ganham sentido pela leitura e entendimento do (e com o) espírito presente, ativo integrado.

percurso existencial que lhe permite estar onde está, fazer o que faz, em última instância, ser o que é. Isso posto, é importante agora explicar em que consiste essa biografia multidimensional.

Trata-se de um fragmento de uma história de vida. É uma tentativa de dar sentido ao que foi construído até agora, não apenas com esse estudo, mas em uma visão mais ampla, ao que foi experienciado até agora do ponto de vista de formação e de vida. É uma narrativa, que por vezes pode assumir um caráter testemunhal, de alguém que pretende dar um testemunho sobre si, a partir de uma experiência mobilizadora, mas em outros momentos podemos perceber o depoimento sobre fatos, histórias e relações que se desenvolveram (e algumas ainda continuam) ao longo do tempo. Sobretudo, essa biografia multidimensional é um relato ontológico a partir de múltiplas dimensões, básicas e transversais, numa perspectiva de Röhr (2010) ou suplementares como as que agregamos nesse estudo, com as entrevistas realizadas junto aos professores brasileiros e franceses. As inúmeras dimensões que fundam esse discurso, porque são constituintes do ser-sujeito-socio-histórico e integral que me percebo, estão situadas no tempo, no espaço e no contexto em que se desenvolvem as experiências relatadas.

A fim de sistematizar esse percurso, procurei organizar as ideias, as lembranças e o “retorno do recalcado”, em histórias que a memória registra e que o tempo não apagou. Desse modo, o caminho que trilharemos a seguir envolve cinco etapas-lugares a serem descobertos, revisitados, contemplados.

A primeira etapa, denominada “A organicidade da vida”, é a imersão no corpo físico do projeto-vida. Isso envolve de um lado (re)conhecer extratos de períodos da minha infância, adolescência e fase adulta atual. Por outro lado, é mergulhar no “corpo teórico” que vai emergindo a partir desse relato e constituindo os primeiros esboços de um projeto de outra ordem.

A segunda etapa dessa trajetória existencial chamei de “O psiquismo afetado”. Refere-se a algumas situações em que aspectos emocionais, ou afetivos, ou sentimentais, ou cognitivos surgiram em uma roupagem de conquistas, ou na vestimenta de conflitos, ou ainda na indumentária de sofrimento, impedindo por vezes de desfrutar a beleza e a riqueza do caminho, da experiência, do projeto-vida.

Para a terceira etapa, empregamos o neologismo e criamos a palavra-título da seção, “a intelectualidade”. É a tentativa de expressar a dimensão mental, intelectual, cognitiva de outra forma. Foi o modo que encontrei para dar ao “pensador”⁵⁸, que pensa a dor, a oportunidade de

⁵⁸ Aqui, remeto-me à escultura de Rodin, a qual me identifico, e por inúmeras vezes contemplei no museu de Belas Artes de Lyon. Para mim, uma fonte de inspiração.

agir racional e intuitivamente, para assim ter uma atitude intelectual, formativa, de (trans)formar a si e àqueles que se dispuserem a correr o risco de viver uma experiência dessa natureza. É a etapa que gira em torno do estudante, do educador, do pesquisador.

A quarta etapa, “a espiritualidade em ação”, diz respeito ao esboço textual das conexões com as distintas tradições religiosas, as diferentes expressões de espiritualidade (MACDONALD, 2000a) e as diversas experiências transpessoais, transformadoras e curadoras.

A última parada dessa caminhada, e quiçá, em outro ângulo de visão, a primeira de todas, é a concepção integral de ser. Essa etapa reúne todas as experiências individuais e coletivas, conscientes e inconscientes, pessoais e transpessoais, materializando-se, por ora, com a finalização desse doutorado, um dos meus projetos de vida, sendo agora realizado. Ao mesmo tempo, uma nova missão parece estar anunciada como um novo ciclo que se inicia, integrando todos esses conhecimentos, sentimentos, valores e construções de diversas faces na dinâmica roda da vida.

5.2.1.1 A organicidade da vida: da infância à vida adulta atual...

Eu nasci no Brasil, na capital do estado de Pernambuco, no dia 06 de novembro de 1969, final de uma década marcada histórica e cientificamente. Uma época de ditadura no Brasil, exílio na França. Lembro-me de um grande professor que eu tive no mestrado de psicologia na UFPE, Aécio Mota, que era engenheiro de formação e doutorado na França em psicossociologia, realizado no período da ditadura porque sofrera ameaça política. Essa década é reconhecida pelos avanços e debates científicos em torno do paradigma emergente, destacando os paradigmas transpessoal e da interculturalidade, categorias-chave dessa pesquisa.

Nasci em uma família de classe socio-econômica baixa. Meu pai, Djalma, torneiro mecânico, tinha apenas o ensino fundamental. Começou a trabalhar muito cedo, aos 13 anos, para ajudar em casa (era o primogênito) e também para poder ter sua “independência”. Muito expansivo, desde jovem, foi bastante mulherengo e boêmio. Era bastante prestativo, curioso e prático. Trabalhava no porto do Recife e com muito esforço conseguiu dar o melhor à família, pedindo bolsa de estudos para os filhos, negociando (trocando) serviços gratuitos de manutenção predial por descontos nas mensalidades, de forma que nada faltasse para nosso desenvolvimento intelecto-moral.

Minha mãe, como todas as Marias, ela, a Maria da Conceição, era uma guerreira-batalhadora do lar. Cuidava da casa, dos filhos, do marido, do restante da família e, às vezes, dela. Como meu pai, não teve a oportunidade de estudar formalmente nas bancas das escolas

superiores, das faculdades, das universidades, só concluindo também o ensino fundamental. Trabalhou cedo no comércio, mas parou depois que casou para cuidar da família. Essa era a mentalidade da época. Gozava de uma sabedoria peculiar e superior. Tinha a competência de ler as entrelinhas da vida e traduzir a universalidade dos sentimentos, seja pela escrita ou simplesmente pelo jeito de ser. Minha mãe escrevia muito bem. Escrevia cartas para os vizinhos, analfabetos, que queriam se comunicar com os parentes que habitavam em outros estados, principalmente em São Paulo. O fenômeno migratório para as grandes cidades, a falta de oportunidades de emprego nas cidades como o Recife e os sonhos de progredir mais rapidamente levavam muitos jovens, às vezes famílias inteiras, a investirem nesse caminho. Alguns dos meus familiares, tios paternos, são exemplos desse momento socio-econômico e político do país.

Sou o sexto filho, de uma “ninhada” de dois homens Djalmir e Denis (que morreu ainda prematuro) e quatro mulheres, irmãs-mães. A diferença de idade era enorme. De mim para o meu irmão mais velho são 18 anos. A minha irmã mais próxima, tinha 10 anos quando eu nasci. Meus pais se casaram muito cedo, tiveram filhos muito cedo e partiram dessa existência muito cedo também. Quando eu tinha 8 anos, em pleno reinado familiar, com todos os “mimos” que todo filho caçula recebe, minha mãe engravidou. Aos 44 anos, uma gravidez de risco, minha mãe deu à luz a duas meninas. Eu perdia o posto de caçula, mas não o reinado porque a essa altura o vínculo afetivo, o carinho e o amor familiar ultrapassavam a ordem de nascimento. Após três meses de idade, uma das gêmeas, a que nasceu primeiro, desencarnou. Nesse momento, eu, aos 9 anos de idade, deparei-me com a morte e com todo o cerimonial que essa situação impele. Talvez ali, eu ainda não tivesse clareza do que isso significa, mas percebo hoje que foi uma preparação e formação para as outras mortes de entes queridos que tive de enfrentar.

Bem, a criança alegre que gostava de brincar “de escola” com os colegas (normalmente eu era o professor), de jogos do tipo “come-come” ou coletivo como “queimado” foi gradativamente se fechando para a diversão e voltando-se para a responsabilidade de estudar, descobrir o mundo pelos livros e assim melhorar a condição de vida que possuía. Não tínhamos telefone fixo (celular não existia na época), nem aparelho de som, nem automóvel. Esse último era o sonho de consumo de meu pai, que morreu em 25 abril de 2006, vítima de um infarto fulminante, dirigindo um carro em uma das avenidas mais movimentadas do Recife.

O estudo foi (é) a minha maior diversão e expressão, principalmente, quando na adolescência. Uma adolescência sem bebidas, nem drogas e nem sexo. Uma adolescência marcada por um sentimento de reclusão e uma vivência como adulto. Hoje, penso que foi um modo de sobrevivência. Precisava me formar para enfrentar a vida, buscava aprender a controlar

os impulsos e superar os desafios. Isso implicou a vivência de uma adolescência tardia, que ultrapassa a dimensão cronológica e outorga um estado lógico-mental-sentimental, sempre em busca da identidade, da realização, mesmo já tendo várias identidades, realizações.

Nesse período, tinha poucos amigos e vários conhecidos. Conhecia as pessoas na escola, na vizinhança ou por meio de familiares, já que não costumava fazer os programas típicos dessa faixa etária. Destaco, porém, uma família vizinha. Se eu não estivesse na escola, nem em meu quarto, lendo, brincando ou dormindo, estava nessa casa-vizinha. Com eles eu aprendi a relação de amizade, fraternidade e ajuda mútua. Foi essa família, mais especificamente a matriarca dela, que me conduziu ao espiritismo. Até então, eu só conhecia o catolicismo. Estudei durante todo o ensino fundamental em uma escola de tradição católica, o Colégio Santa Joana d'Arc, santa que é marcante na história da França e depois ingressei, aos 14 anos, na Escola Técnica Federal de Pernambuco para cursar telecomunicações.

Da adolescência, mergulhado em livros, concluo o curso técnico aos 17 anos e entro na universidade para estudar engenharia eletrônica no mesmo ano (1987). Chego assim à juventude e à fase adulta como um *workaholic*. Minha vida foi tomada pelo trabalho. O trabalho intelectual, o trabalho formal, o trabalho voluntário e até o trabalho pessoal (terapia), tudo isso sendo empregado, em determinados momentos, como o “*tripalium*”⁵⁹. O trabalho foi um outro instrumento, mecanismo, que utilizei para fugir de mim mesmo e abafar o ser integral que me constituo. Evidentemente que (con)viver 21 anos em uma mesma empresa, e depois mais sete anos em outra grande Organização, não é uma questão de masoquismo. É uma opção pelo prazer, pelo reconhecimento e pela satisfação, talvez, mais do ego que do self. Entretanto, tratava-se de algo fundamental para a minha atuação como cidadão e agente construtor de uma sociedade mais humana e justa.

Comecei a trabalhar aos 17 anos, como estagiário técnico de telecomunicações na extinta Sul América Teleinformática, que depois teve vários nomes até chegar a Philips Telecom, quando finalizou as atividades em 2007, no Nordeste do Brasil. Nessa função, eu ganhava mais do que o meu pai que já estava em fim de carreira no Porto do Recife. Com o meu primeiro salário pude me inscrever para comprar uma linha telefônica fixa, e assim podermos falar com mais frequência com a minha irmã que, nesse momento, estava casada e morando em Serra Negra – São Paulo.

⁵⁹ Tripalium era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira bastante afiadas e que era comum em tempos remotos na região europeia (Dicionário etimológico online <http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>).

Além de possibilitar a aquisição de bens materiais, a Philips proporcionou o encontro de amigos, de valores e de uma formação organizacional-institucional, ora como aprendiz, ora como facilitador, ora ainda, como intermediário entre esses dois papéis. Devido a essa empresa, mais especificamente, por meio de uma colega de trabalho, cheguei ao Lar de Jesus, centro espírita que frequento desde 1991. São mais de 25 anos de muitos aprendizados e experiências. E por meio de outros colegas de trabalho, nessa Companhia, cheguei ao curso de psicologia e ao mestrado em administração. A minha inserção como gestor, em outra organização, a Claro, também foi fruto da rede de relacionamento na Philips. O meu ex-chefe, Sérgio Dantas, sabendo que eu tinha concluído o mestrado, que eu estava desempregado e estava em dúvida entre apostar na carreira acadêmica ou continuar no mundo empresarial, indicou-me para uma função de coordenação, substituindo-o, no departamento de Operações da Claro. Entrar nessa outra empresa, assumir os desafios, impasses e “privilégios” de uma posição de gestão, foi outra experiência formadora que os livros e os autores, por vezes, não conseguem traduzir, e quando expressam não conseguimos apreender. Eu tinha acabado de estudar o “Poder da Organizações”, de Pages et al (2009) e mesmo assim, fui capturado e acabei por reproduzir o que esses autores apontaram no estudo de caso realizado em uma grande empresa multinacional no ramo de telecomunicações.

A “sala de aula me chamava”. Não queria e nem podia engavetar o diploma do mestrado, como de certa forma tinha feito com o de psicologia, uma vez que meu interesse quando cursei essa segunda graduação era atuar na clínica convencional. Isso não fiz sistematicamente, apenas nos estágios supervisionados. No entanto, não posso dizer que não atuei ou mesmo que não atuo como psicólogo. De fato, já “nasci psicólogo”. Uma professora de inglês, certa vez, falou-me: “você não será um bom psicólogo porque vai estudar, se dedicar e trabalhar bem. Você será um bom psicólogo porque você é um bom ser humano”. Não sei se sou esse “bom” ser humano que ela enxergou, mas sou um humano que busca ser bom como e com o humano que (re)encontro. E nesse sentido, a sala de aula, o contato com os alunos, foi (é) um espaço de encontros, desencontros e reencontros, que se configura, no meu entender, como um lugar de “sacro-ofício”⁶⁰, de integração e de realização. Comecei, assim, a ensinar formalmente como professor de graduação e de pós-graduação, ao mesmo tempo que trabalhava na Claro como coordenador da área de Operações Comerciais.

⁶⁰ Expressão que ouvi pela primeira vez durante uma aula do mestrado, pela minha ex-professora, ex-orientadora do mestrado e eterna mentora e amiga, Sônia Calado, que muito contribuiu para minha formação e atuação como educador, pesquisador e humano.

Todas essas atividades profissionais não me afastaram das atividades voluntárias e nem dos estudos espíritas. Seja como um dos idealizadores, fundadores e coordenadores do grupo de estudos da série psicológica, seja como evangelizador e coordenador de programas de infância e juventude espírita, ou ainda, como voluntário de atividades em comunidades carentes e nas ruas do Recife, estou sempre buscando aprender: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer (DELORS, 2010), entendendo esse processo de formação como sentido de mudança (JOSSO, 1991). E essa foi a ponte para retomar os estudos formais da psicologia transpessoal, da educação e assim chegar ao doutorado, com esse projeto de tese, realização de um sonho, de criança, adolescente e hoje mais do que nunca, do adulto maduro em que me constituo.

Não por acaso, um elemento importante da experiência humana foi pouco explorado, ou praticamente ignorado. A dimensão mais humana, paradoxalmente frágil e forte, bela e feroz, singela e imponente, que são as emoções, os afetos, as relações.

5.2.1.2 O psiquismo afetado: A sombra da Luz

Essa etapa do caminho (auto)biográfico é um convite para olharmos algumas situações que afloram em minha memória e pedem passagem ao tempo, para se fazerem presentes em forma de história. Eu pensei em narrar a experiência do primeiro beijo na boca, dançando em um show dos Paralamas do Sucesso⁶¹, ou a alegria de entrar na escola técnica em 5º lugar, ou o “grito de independência” com o recebimento do primeiro salário, ou a emoção de ser o orador da turma do curso de psicologia e ser aplaudido por um auditório repleto com mais de 1800 pessoas, ou ainda, a chegada na França para fazer a formação doutoral.

Tantas situações marcantes foram revisitadas nesse momento, cada qual com suas narrativas específicas e integradas como feixes de luz emanados de um grande farol que se chama formação humana. Nesse contexto, as situações onde a dor, o medo, a impotência e a fragilidade humana estiveram presentes em minha vida também foram acionadas pela memória e trazidas nesse instante como uma fonte de aprendizado existencial.

Pela mudança que provocou em minha vida pessoal, profissional e até religiosa-espiritual, relato em poucas linhas a experiência da morte da minha mãe. De agosto a dezembro de 2004, há mais de 12 anos, a minha vida e a da minha família mudou completamente. O filho, o irmão, o amigo, o psicólogo, o engenheiro, o espírita, o humano, não estava preparado para

⁶¹ Os Paralamas do Sucesso é uma banda de rock, formada no Rio de Janeiro - Brasil, em 1983

enfrentar essa experiência. E quem está? Imagino que esse sofrimento não seja um “privilégio” de uns apenas. Isso é existencial, fundante, ontológico e tem repercussão epistemológica e axiológica. A morte, a finitude de alguém, de algo, de uma relação ou de uma experiência, pode potencializar a formação multidimensional do indivíduo, mesmo que ele assim não perceba, não aceite ou mesmo não consiga nomear. E é por isso que aqui apresento esse momento ímpar de minha história biográfica.

Era madrugada do dia 28 de agosto, data de aniversário de casamento, comemoração de 53 anos de convivência, partilha e afeto, quando minha mãe teve um mal súbito, um desmaio, perde os sentidos. E talvez, nesse instante, ela tenha encontrado um sentido diferente para sua vida, e com isso nos despertado para outro sentido de vida, de mundo e da relação humana. Ela foi hospitalizada, ficando internada por três meses, e de alguma forma todos nós também nos mudamos para o hospital. Interrompi algumas atividades voluntárias, faltei algumas vezes ao trabalho, não dei prosseguimento ao segundo ano de uma formação em psicanálise que desenvolvia e comecei a participar mais ativamente do cotidiano hospitalar junto à minha irmã Carminha, que literalmente se transferiu para habitar no hospital, acompanhando a minha mãe.

Esse foi um momento de bastante integração. Integração com a divindade porque iniciamos o estudo semanal do evangelho no lar, com a participação de vários membros da família, incluindo os meus pais, como uma forma de harmonização e de busca de ajuda espiritual. Integração com o próximo porque fortalecemos o laço afetivo e efetivo familiar e fraternal. O apoio dos familiares e dos amigos nessa hora é fundamental e isso tivemos intensamente. Integração consigo mesmo. De um lado, minha mãe fez uma ou duas sessões de psicoterapia breve (ela preferiu interromper) e do outro, eu vivenciava a experiência da análise lacaniana na tentativa de lidar com aquela fase.

Foram dias difíceis, sofridos, de muita angústia, desamparo e medo. Medo do que poderia acontecer. Medo da morte. Isso, ao mesmo tempo, colocava-me em confronto com as minhas convicções, as minhas exposições (palestras), as minhas práticas profissionais e espirituais. Onde está a minha fé, eu perguntava? E como lidar com a dor da morte anunciada de um ente querido? A morte (i?)mobiliza o ser? Questões fenomenológicas existenciais transbordavam em meu repertório mental. E não encontrava palavras que aliviassem a minha dor, acalmassem a minha mente, serenassem minha alma. Não eram palavras que eu precisava, era sim, da experiência. De experienciar aquele momento como uma mãe, que precisa aguentar firme as dores das contrações para trazer ao mundo um novo ser. Como é difícil perceber, encarar e se apropriar dessa experiência humana potencializadora de um tipo de formação. Mas ela é inerente à condição humana. Todos passam!

Desse modo, rezei, meditei, chorei e quando a enfermeira da UTI (Unidade de Terapia Intensiva), durante a visita das 15 horas, do dia 26 de dezembro, falou-nos que em alguns minutos minha mãe faria a passagem desse plano físico para outra dimensão. Eu me “perdi” no tempo e no espaço. Não quis tomar ciência daquela dor e comecei a rezar com as minhas irmãs até que os batimentos dela cessaram. Mesmo chorando, sofrendo, não me permiti parar para sofrer, e assim participei de toda preparação daquele rito de passagem. Apesar do “conhecimento” e da “formação” que eu tinha, nada era capaz de eliminar aquela dor, aquele sentimento de impotência, de finitude. Como isso é forte! Como isso faz estremecer nossas crenças, padrões, certezas. Rever tudo isso, em frações de segundos, pode valer a vida.

No velório, encontrei forças para falar e homenagear a minha mãe, reconhecendo tudo que ela nos proporcionou, para agradecer o apoio dos amigos e familiares presentes ao longo desse período difícil de nossas vidas, e para rogar a Deus o conforto e a paz para ela e para todos nós que ali nos encontrávamos. Durante essa exposição, veio em minha mente, e expus, a seguinte passagem “vinde a mim todos vós que estais aflitos e sobrecarregados que eu vos aliviarei. Tomai sobre vós o meu jugo, e aprendei comigo que sou manso e humilde de coração”. Passei a confortar as pessoas, quando talvez, eu precisasse ser confortado.

Voltar para casa nesse dia foi difícil. Voltar para dentro de mim, foi mais difícil ainda. O que eu estava fazendo da minha vida? Com a minha vida? E pela minha vida? E as pessoas que me cercavam? Família, amigos, colegas de trabalhos como melhor viver com eles sem me anular? Essas questões, entre outras, ainda não tiveram respostas conclusivas. Elas incidem um nível de maturidade psico-emocional, que só um processo de formação humana multidimensional contínuo pode favorecer a compreensão, a resposta e a mudança.

Passei a cuidar dos preparativos da missa de sétimo dia. Minha mãe era muito católica e nossa família, majoritariamente, seguia à época, a tradição católica. Elaborei uma camisa com a foto dela e uma frase que expressava: “mãe, nós te amamos”. Criei também um cartão para ser entregue a todos os convidados no dia da missa. Não era um “santinho” relembrando alguém que morreu, era um cartão de recordações. Um cartão com poemas que escrevi para ela, em seus aniversários, no dia das mães, na comemoração de 50 anos de casamento, assim como incluí letras de músicas que ela gostava, e as fotos dela em diversos estágios da vida, sozinha e com a família. É, de fato, um “álbum-narrado” de recordações. Cada página procura retratar, de forma singela, a mulher, filha, irmã, esposa, mãe, amiga que amamos. Todo o texto foi escrito no tempo verbal do presente. Eu não percebi isso. Foi uma amiga quem me chamou a atenção. Penso que essa construção verbal reflete o entendimento daquela experiência. Não se tratava de

uma homenagem póstuma, mas sim de um reconhecimento do presente de tê-la em nossas vidas e de reforçar que ela continuaria (e continua) sempre presente.

Essa experiência tem muito mais a aprofundar, porque toma várias proporções e rumos. No entanto, o foco que eu quero dar com essa exposição é a da dimensão psico-emocional humana, com medos, fraquezas, dores profundas. Ao mesmo tempo, da solidariedade e fraternidade (dimensão relacional-social) que são comumente esquecidas, na Academia, nas pesquisas e por alguns pesquisadores.

A morte pode ser vista também como um processo potencializador da formação humana multidimensional: A morte física, a morte de uma identidade, a morte de uma etapa. A morte, como fim de um ciclo e início de outro. É a sombra da luz. Em um processo de formação humana, necessário se faz, reconhecer a sombra e integrá-la à luz. Em outras palavras, reconhecer a morte e integrá-la à vida. Reconhecer que finalizamos essa etapa do texto (e o próprio doutorado) e integrá-la ao caminho que segue.

5.2.1.3 A intelectualidade

Todo nome, numa visão mais abrangente, tem um viés polissêmico, mesmo que exista uma concordância conceitual sobre o mesmo entre dicionaristas, cientistas e intelectuais. Isso porque é quem nomeia, quem lhe atribui o sentido último. E aqui não se trata de alguém que necessariamente possui uma concepção ou uma explicação racional-lógica, pragmática. Consiste em dar um sentido para algo ou alguém, enunciar uma ideia que surge, materializar um sentimento-emoção-desejo. Tudo isso é sintetizado na palavra que nomeia.

Começo assim essa etapa, “a intelectualidade”, empregando o neologismo para dar sentido às narrativas que seguem, para enunciar o plano de ideias que surgem com a escrita de si e simplesmente para materializar na palavra criada a dimensão mental, intelectual, cognitiva de um pensador. O pensador, que me vejo, e que ora me apresento como estudante, educador e pesquisador, em um ciclo contínuo e espiral que se (re)inventa, como o próprio nome dessa etapa.

Aos cinco anos, comecei a ler. Fui um dos primeiros alunos a descobrir o mundo por meio das palavras e com isso fui convidado para ser o orador da turma, na “formatura” do ABC. Iniciava aí a trajetória do professor, do pesquisador; não porque eu ensinasse algo a alguém ou investigasse qualquer coisa, mas, pelo fato de que tanto o professor quanto o pesquisador têm como premissa ser um “eterno” estudante, que representa uma turma (de alunos, de pares, quicá de uma sociedade) como facilitador de um processo ensino-aprendizagem, como investigador

de objeto-sujeito de pesquisa, respectivamente. Sim, aos cinco anos dava os primeiros passos em direção a um processo de formação que se consolidou com a entrada no doutorado, quando efetivamente esses lugares-instâncias, papéis-representações, nomes: estudante, professor e pesquisador, se reúnem, investem no processo e se desvelam, dia a dia, para serem o que são.

O menino cresceu e se graduou. Foi uma sucessão de títulos, tão “cobrados” pelas instituições e pela sociedade do espetáculo que integramos. O sistema de ensino, na maioria das vezes, prioriza a aquisição dos títulos ao invés da construção dos saberes. E essa relação “títulos e saberes” é, em muitos momentos, paradoxal, antagônica e patológica. Há mal-estar, doença e sofrimento nesse sistema educacional. E comigo não foi diferente. Sobreviver nesse (ou a esse) sistema, implica, por vezes, acolhê-lo, desfrutá-lo e integrá-lo em outra rede de significados e de sistemas. Assim, formei-me em curso técnico, graduação, pós-graduação e mestrado. Obtive o grau de mestre. Agora, estou “qualificado” como professor-pesquisador.

Já tinha experiência educacional, mas não ainda com a educação formal. Em todas as atividades que desempenhava profissionalmente nas organizações ou como voluntário nas instituições, o tríptico papel educacional (estudante-professor-pesquisador) esteve sempre presente. Com o mestrado tive a oportunidade de ingressar no mundo formal da educação. Iniciei em agosto de 2007 como professor de uma pós-graduação, em seguida, fui convidado para lecionar na graduação e não parei mais. A sala de aula é um espaço de realizações. Cada aula é um encontro de almas, uma construção de saberes de vários domínios, uma pesquisa-formação contínua. A experiência com a educação formal foi tão significativa que o estudante adormecido, acordou e mobilizou o pesquisador inexperiente para aprofundar aquilo que lhe dá sentido, aquilo que lhe move, aquilo que ele acredita e faz desde criança.

Eis que surge a oportunidade de ingressar no doutorado. Uma reunião, e na sequência uma formação em psicologia transpessoal com o professor Aurino Lima, orientador desse trabalho e mentor-amigo da vida, a quem muito agradeço, foi fundamental para seguir essa trilha. Começo como aluno especial, para entender o funcionamento do Centro de Educação, as linhas de pesquisa e, em especial, a dinâmica do Núcleo de Educação e Espiritualidade, ao qual venho me integrar. Foi um processo difícil. Afastado há 7 anos do lugar-formal de estudante, e agora com o grande volume de atividades profissionais e voluntárias, foi um desafio decidir a voltar para esse espaço, aos 45 anos. Já não era o mais jovem da turma, nem aquele que mais se destacava. Era mais um estudante, um estudante com chances mais limitadas que outros cuja “profissão”-função é ser estudante. Já, em meu caso, pelo percurso cronológico-existencial, eu acumulava diversas “profissões”. Foi um conflito “resolvido” quando entrei no doutorado. Uma frase, recorte-extrato de uma música, estampada em uma camisa que ganhei de uma sobrinha,

foi minha inspiração, quase um amuleto-talismã que sempre revisito quando preciso reacender o fogo motivacional da superação. Essa frase diz: “Milagres acontecem quando se vai à luta”. E foi isso que aconteceu. É isso que tem acontecido. Uma batalha a cada dia. Um “milagre” a cada luta vencida.

O doutorado me permitiu descobrir o mundo de uma forma metafórica e geográfica. Tive a oportunidade de fazer um doutorado em regime de cotutela, estudando nas universidades brasileira e francesa. Desse modo, a perspectiva cultural envolvendo as dimensões intra-inter-multi e transcultural deixam de ser apenas teorias estudadas e passam a ser práticas, experiências que se teorizam. Com o doutorado os lugares-papéis-nomes: estudante, professor e pesquisador, que ocupavam espaços distintos, embora estivessem sempre ligados, agora se reuniam novamente na condição de doutorando, um estudante-professor-pesquisador. E por que doutorado em educação? Em outras palavras, essa foi a pergunta que o professor Alexandre fez à minha turma de doutorandos, quando ministrava a disciplina Seminário de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Educação II, no segundo semestre de 2013. E a minha resposta conforme o rascunho que guardei foi:

Por que escolhi ser pesquisador em educação?

Antes de responder a essa questão, por sinal difícil de responder, preciso explicar o meu percurso existencial, numa perspectiva ontológica e epistemológica.

Para enfrentar os complexos, traumas, medos, competições, conflitos e perturbações de diversas ordens; escolhi o estudo como meio de superAÇÃO e sublim(e)AÇÃO. Nesse sentido, desde a alfabetização (fui o primeiro a ler da turma, o orador do ABC) até o mestrado, sempre estive entre os “melhores”, mais dedicados e ao mesmo tempo, mais inseguros, mais preocupados.

Nesse caminho de descobertas, que o estudo proporciona, defrontei-me com áreas que não tinham relação direta com a minha forma de atuar como profissional e/ou pessoa. No entanto, garantiam segurança, estabilidade e reconhecimento (status/poder) diferenciados. Apesar de negar a importância disso, hoje me vejo tão preso a esses paradigmas que me questiono se realmente não os valorizo, tanto quanto estar aqui, nesse doutorado, nessa linha de pesquisa.

Iniciar a carreira de docência foi (é) uma realização! O sentido de educação vai além da sala de aula e cada reconhecimento que tenho por alunos, professores, coordenadores reforçam uma percepção de missão e de satisfação que não se traduz.

Tudo isso foi corroborado com minha incursão com crianças e jovens de periferia, das ruas, quando me defrontei com as minhas carências face às carências materiais-afetivas alheias. Desse ponto de vista, surge a psicologia, mais que isso, o educador, ou melhor, o pesquisador que pesquisa a dor do educa(a)dor que a cada dia penso que me constituo. Essa perspectiva conflitiva e esperançosa de me encontrar, leva-me a exercitar com plenitude a minha missão-tarefa educacional.

Penso que essa resposta-depoimento sintetiza o propósito dessa etapa, “a intelectualidade”. Ela serve como ponte para acessarmos outra parte do percurso: “a espiritualidade em ação”.

5.2.1.4 *A espiritualidade em ação*

É indiscutível que a minha trajetória de vida é marcada pela dimensão espiritual. Essa dimensão, defendo, é constituinte de todo ser, e se expressa de várias formas. Ao longo dessa caminhada biográfica, não foram poucas vezes que me remeti direta ou indiretamente a uma dessas expressões da espiritualidade. Nesse momento do percurso, pretendo intensificar tal narrativa porque existe algo que funda o presente estudo de forma tão intensa quanto funda minha existência: a espiritualidade em ação.

Evidentemente que isso não pode ser configurado como um privilégio, algo inusitado, peculiar da minha história de vida. Essa rede de influências é comum a todo indivíduo, é algo inerente à condição existencial. Contudo, atribuí essa importância, primeiro porque boa parte das pessoas desconhecem, ignoram, negam essa realidade ou, por outro lado, fundamentam suas vidas exclusivamente nessa experiência e esquecem de desfrutar outras paisagens que surgem ao longo da caminhada e que contribuem para o processo do desenvolvimento humano. Segundo, porque percebo que esse campo é pouco explorado nos estudos científicos, inclusive nas pesquisas em torno da espiritualidade, da transpessoalidade e da formação humana. Essa teia de intuições, de sinais e de mensagens, antes e durante a pesquisa, ou, em última análise, perante qualquer atividade, contribui para a realização dos objetivos.

Dito isto, retomo o roteiro biográfico e revisito a memória, encontrando momentos em que a “espiritualidade em ação”, fez-se presente em minha trajetória. Encontrei experiências antigas, da infância, adolescência, mas preferi me concentrar na fase adulta. Lembrei-me das mensagens que recebi por email ou pelo aplicativo whatsapp, em momentos difíceis, principalmente nesses últimos dias da escrita. Recordei-me dos sonhos que eu tive ou que tiveram comigo que, por vezes, expressaram conteúdos psicanalíticos, arquetípicos e espirituais. Recuperei as intuições que tive em horas cruciais para tomada de decisão (por ex., continuar ou não no mundo organizacional?), para elaboração de textos (por ex., essa biografia multidimensional) e para a realização de propósitos (por ex., estudar na França).

Ao mesmo tempo, nesse momento, honro as diversas tradições religiosas que tive contato em minha vida e que de algum modo consolidam essa concepção de espiritualidade em ação. A religiosidade é uma expressão de espiritualidade. Não é a única, mas talvez seja a que

as pessoas mais se identificam até porque pode ser vista como uma dimensão transversal em visão multidimensional do ser. Tenho participado de cerimônias, cultos, rituais das diversas tradições religiosas, ora agradecendo, ora rogando, e em todas essas experiências, o respeito, a consideração e o reconhecimento são pilares de sustentação.

Isso abriu espaço para dialogar com familiares, amigos e conhecidos de diferentes tradições. Nesse debate, não se buscava impor a sua religião ao outro, buscava-se ajudar com uma oração, uma mensagem escrita, uma palavra de incentivo, mesmo que, em alguns momentos, nas entrelinhas, fica o “não-dito”, e percebemos que o outro deseja a conversão do interlocutor. É também, em uma outra perspectiva, um diálogo intercultural. A cultura religiosa possibilitou um diálogo intercultural. Isso eu percebi com mais intensidade na França. Interagi com pessoas de tradições religiosas que não tinha contato no Brasil e descobri com a cultura da *laicidade*⁶² e a espiritualidade laica⁶³. Percebi pelo convívio diário com diferentes pessoas, uma espécie de religião: o “laicismo”, quando a laicidade é transformada, por alguns, em um dogma. É ponto fundamental que inaugura uma crença em uma força superior que anima o Estado, as instituições, os grupos e as pessoas. Essa crença, por vezes, é usada para justificar as posturas agnósticas e ateias. Contudo, ao meu ver, esse é um outro tipo de “espiritualidade em ação”.

As experiências transpessoais que tenho vivenciado ao longo desse percurso são inúmeras. As meditações que realizei com os grupos budistas no Brasil (CEBB - Centro de Estudos Budistas Bodisatva) e na França, os estados alterados de consciência que fiquei quando participei de rituais xamânicos no NEIMFA e no Espaço Ser e Transcender, as orientações mediúnicas que recebi nos diversos centros espíritas que frequento no Brasil e na França, as inspiradas pregações que escutei nas igrejas católica e protestante na França, os sonhos reveladores que tive, permitem-me dizer que cada uma dessas diferentes experiências apresentam um caráter educador, transformador, curador, confirmando assim a premissa de uma “espiritualidade em ação” que tem contribuído para o meu processo de formação.

Diante desse caldeirão de experiências, envolvendo múltiplas dimensões, não é difícil chegar a uma etapa desse percurso que busca compreender a concepção integral do ser. Com isso, falo da última etapa dessa caminhada biográfica.

⁶² Esse constructo não é foco dessa pesquisa mas corroboramos a visão de laicité(s) de Baubérot (2010, 2016); Baubérot, Milot, Portier (2014), Barbier (1995) e do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2016).

⁶³ A concepção de espiritualidade laica que defendemos está apoiada nos trabalhos de Comte-Sponville (2008), Luc Ferry (2012), Barbier (2012b) e do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2016).

5.2.1.5 Concepção integral do ser: o doutorado em educação

Chegamos à reta final, e como dito anteriormente, talvez seja o início de tudo. Aqui apresento a minha visão de mundo, de humano, de relação. Uma visão integral, multidimensional, alinhada com a escrita de si, na vida. Essa etapa do percurso converge, consolida e concentra o que foi experienciado e escrito anteriormente, em uma tese de doutorado, que versa sobre os fundamentos multiparadigmáticos da formação humana. De alguma forma, as narrativas até agora foram elementos para compor a paisagem central desse percurso: a pesquisa-formação, que o presente trabalho encerra, destacando a contribuição dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade. Desse modo, retomo algumas falas para dar o sentido integral e integrado que formação humana multidimensional expressa.

O meu olhar sobre essa experiência formativa doutoral, que desencadeou essa etapa do trabalho, permitiu-me organizar sistematicamente em quatro fases-estações as experiências transpessoais, as expressões de espiritualidade e os diálogos interculturais que vivenciei, ora como pesquisador-participante ora como pesquisador-observador, ou ainda, como sujeito-observado na condução dessa pesquisa-formativa. Isso consistiu em um processo de narrativa de si, ressignificando a experiência construída e vivida ao entrar em contato com a bibliografia, o campo, a metodologia de análise, a escrita e a submissão dos resultados para as comunidades científica, religiosa e sócio-afetiva.

A primeira fase ocorreu no período entre o início da formação e a qualificação do projeto dessa pesquisa. Nesse intervalo de dois anos, além de implementar as mudanças de títulos e de rumos do projeto que se transformou nessa tese. Tive a oportunidade de participar de atividades de natureza transpessoais como meditação, terapia na abordagem holística-transpessoal, reuniões mediúnicas, trabalhos de apometria, rituais xamânicos com a ingestão de substâncias psicoativas como ayahuaska e vivência da tenda do suor, assim como um contínuo “olhar e escutar” da intuição. Pude também buscar e compreender diversas expressões da espiritualidade na condução de grupos de estudo espírita, nos ensinamentos e retiros budistas, e por meio de diferentes tratamentos espirituais que vivenciei.

O meu diálogo intercultural, nessa fase, não ultrapassou as barreiras do interculturalismo regional e sócio-psicológico, a interculturalidade das relações humanas com o respeito à diversidade e à busca do exercício da alteridade seja nas atividades organizacionais, educativas, voluntárias ou sócio-familiares que desenvolvia.

Nesse período, o meu processo de Formação Humana esteve alicerçado a uma dimensão discursiva, numa perspectiva teórica, procurando descrever e explicar os fenômenos, mesmo

aqueles de ordem experiencial. Baseado nesses fatos, talvez eu possa associar esse primeiro momento da pesquisa à primeira visão da natureza do conhecimento científico: o racional-cartesiano, de inspiração francesa. Ou ainda, a primeira etapa da dialética hegeliana, enquanto tese da Formação Humana Multidimensional, que requer uma estrutura teórica basilar para fundamentar os pressupostos que norteiam esse constructo. Essa foi a estação da primavera! O desabrochar de um sonho-projeto, que ganhou vida, floresceu, com o tempo.

A segunda fase teve início após a qualificação do projeto e a inserção ao processo de formação doutoral na França. Esse período teve a duração de um ano e meio, em que a realização do projeto dessa tese oportunizou a concretização do meu sonho de infância: morar na Europa! O deslocamento geográfico possibilitou o deslocamento psicológico, cultural e educacional-formativo.

Tive a chance de construir e vivenciar as experiências transpessoais em diversos locais-espacos, como na residência universitária Jean Meygret que habitava em Lyon. Essa residência outrora já fora uma mansão da burguesia, um hospital e um convento. Estava eu “regressando” para casa, enquanto vida passada? No quarto em que habitava, realizei meditações, orações e escuta-ativa de mantras e de músicas de diferentes tradições religiosas proporcionando, por vezes, experiências que escapam os sentidos e a razão. Mantive em alguns momentos um tipo de sincronicidade com eventos e situações ocorridas em outros espacos como o NEIMFA, que possui atividades dessa natureza. Essas experiências transpessoais também foram vivenciadas nas viagens que realizei para participar de atividades culturais como o carnaval de Lausanne, a missa de Natal na basílica de São Pedro celebrada pelo papa Francisco, a visita à capela Sistina do Vaticano, o retiro espiritual no monastério de Saint Michel com o padre ortodoxo Jean Yves Leloup, e a participação no congresso internacional de pesquisa em psicologia transpessoal em Northampton. Essa última experiência foi tão forte que denominei como o meu “caminho de Santiago de Compostela”, que descreverei em seguida.

Em Northampton, “dormi” na rua uma noite, porque quando cheguei na estação rodoviária o ônibus já tinha partido e o taxi era muito caro. Preferi ficar na rodoviária da cidade, uma vez que iria trabalhar toda a noite na apresentação e nesse caso gastar com taxi e ou com outro hotel mais próximo, que compromettesse meu orçamento, não valeria a pena. O que eu não sabia era que as tomadas na Inglaterra são diferentes e que a rodoviária fecharia às 0:00h. A consequência disso foi que o celular e o computador descarregaram e eu fiquei sem concluir a apresentação e sem ter comunicação via internet ou telefone. A lanchonete que ficava aberta 24 horas só disponibilizava um espaco para efetuar os pedidos e as entregas dos lanches. Não

tinha como se sentar (descansar) nesse ambiente. Restava-me então a praça pública, o frio, e partilhar o espaço dos moradores de rua.

Isso acabou se transformando em “estudo etnográfico”, de viver e de interagir, por algumas horas, com e como morador de rua. Com isso pude refletir aquele tipo de situação que outrora, por meio do trabalho voluntário no Brasil, fizera-me despertar e chegar até ali. Na rua também observei jovens bêbados, uns alegres, falantes, eufóricos, outros passando mal. Vomitavam o excesso de álcool, de adrenalina e de buscas.

Ao me dirigir, pela manhã, para o local do evento, quando desço do ônibus não consigo localizar de imediato o hotel. Encontro um rapaz que parecia ir para escola e me dá algumas coordenadas, que não me ajudaram a encontrar o endereço que eu procurava. Passo e retorno duas vezes pelos mesmos trajetos, de forma solitária, uma vez que não aparecia ninguém, só carros em alta velocidade. A paisagem bucólica, repleta de neblina, quase sem enxergar, e eu me perguntava: o que isso quer me dizer? O que essa experiência quer me ensinar? O que eu posso aprender com essa situação?

Foi um congresso que “caiu” na tela do computador quando eu fazia uma pesquisa sobre um autor. Eu tive alguns receios de participar desse encontro, por não dominar o inglês fluentemente e pelo alto custo do evento. A comissão organizadora falou que o meu nível de inglês era suficiente, que eu não me preocupasse, e a universidade de Lyon pagou todas as despesas. Não tinha justificativa para não participar. E, por que agora aquelas dificuldades, impasses e atropelos? Eu precisava chegar ao evento para concluir a apresentação, já estava próximo da hora da minha exposição e eu ainda ali, perdido. Tudo isso circulava em meus pensamentos. Lágrimas corriam, dúvidas pairavam, até que um insight surgiu: esse é o seu doutorado. Esse é, por vezes, o caminho trilhado nesse doutorado e na sua vida. Momentos depois encontro uma senhora que estava fazendo sua corrida diária que me dá algumas orientações e eu chego ao hotel do evento. Concluo a apresentação, faço a exposição e desfruto de uma experiência muito significativa para esse processo de formação.

Com o intuito de entender as diferentes expressões de espiritualidade, eu circulei por várias tradições religiosas (Católica, Espírita, Protestante, Budista, Ortodoxa) na França. Solicitei a vários mulçumanos que me levassem a uma mesquita para melhor compreender a tradição e a ritualística mulçumana, mas não obtive sucesso. Essa “interdição” parece denunciar, mesmo que inconscientemente, o lugar ocupado por essa tradição no cenário francês, europeu e quiçá mundial, na atualidade. Um lugar do inter-dito.

Nesse contexto, o meu processo intercultural atingiu o apogeu. Imerso na cultura francesa, a interculturalidade estava presente de forma intensiva nas aulas e atividades que

participei na Aliança Francesa, na Universidade de Lyon 2 e nos grupos de pesquisa CAC (cultura, afetividade e cognição), coordenado pela professora Nadja Acioly-Régner, orientadora dessa pesquisa e ADATIC coordenado pelo professor Jean Claude Régner, aos quais agradeço imensamente pelo acolhimento, ensinamentos e orientações.

A pluralidade das culturas fez parte do meu cotidiano, seja no metrô vendo diferentes traços fisionômicos, característicos de culturas distintas como a asiática, africana, europeia e americana com suas especificidades continentais, além de poder ouvir diferentes línguas e dialetos nesses trajetos. Tive a oportunidade de desfrutar encontros interculturais como jantares e viagens com alunos de diferentes nacionalidades da Universidade, eventos públicos como a festa dos seis continentes, a festa das nações, o festival internacional de culturas, o encontro **“dialogues em humanites”**, entre outros dessa natureza intercultural.

Essa etapa possibilitou uma abertura dos meus mapas cognitivo e emocional, constituindo as atividades transpessoais realizadas, as expressões de espiritualidade descobertas e o diálogo intercultural exercido como experiências significativas do meu processo de formação humana. Nesse ínterim, talvez eu possa relacionar esse segundo momento da pesquisa à segunda concepção da natureza do conhecimento científico: o empírico, de inspiração inglesa,. Ou ainda, a segunda etapa da dialética hegeliana, enquanto antítese da Formação Humana Multidimensional, que requer uma base experiencial para dar sentido aos pressupostos teóricos que fundamentam esse constructo. Essa foi a estação do verão! O calor humano e a energia solar (luz divina) aqueceram e iluminaram os caminhos durante a realização do sonho-pesquisa.

A terceira fase diz respeito ao tempo do pós-França, do retorno ao Brasil, da finalização e da defesa da tese. Foi o tempo da escrita de si e de revistar esse processo formativo. Foi o momento em que as experiências transpessoais, as expressões de espiritualidade e o próprio diálogo intercultural deixaram de ser fenômenos teóricos que se estudam, observam e descrevem numa vertente teórica, como apresentei na primeira fase dessa pesquisa-formação. Foi também o período em que as experiências construídas e vivenciadas que situei na segunda fase desse estudo-formativo são ressignificadas e retroalimentadas por uma dimensão outra que não é da ordem da teoria, nem da prática, mas de uma TRANSposição dessa relação dual teoria-prática.

Foi nessa etapa que eu pude me abrir para um outro olhar, ouvir, pensar, sentir e ser que permitiu a reconstrução desse percurso metodológico e da reconfiguração do meu processo de formação humana. Nessa linha de pensamento, talvez eu possa ligar esse terceiro momento da pesquisa à terceira compreensão da natureza do conhecimento científico: o transcendental de

Kant, de inspiração alemã. Ou ainda, a terceira etapa da dialética hegeliana, enquanto síntese da Formação Humana Multidimensional, que requer a interiorização e a ressignificação dos conceitos e das experiências, reinventando saberes e possibilidades de intervenção no mundo. Tudo isso, visando os frutos advindos do processo formativo que também são fundamentos desse constructo, em um modelo espiral de desenvolvimento conceitual e humano. Essa foi a estação do outono! A renovação das folhas de um saber, de uma tese, de uma existência, delineando os contornos da realização da pesquisa em torno da Formação Humana Multidimensional.

A última fase diz respeito ao pós-defesa. É um tempo que tem um começo (a partir de 27/04/2017), mas que hoje, ao menos, não tem uma data-fim. Isso porque eu falo de um vir-a-ser. Essa etapa consiste em materializar na escrita e na ação um novo projeto-sonho, motivador da conclusão dessa tese, que é também uma possível “aplicação” dessa pesquisa-formativa. Eu falo, aqui, do desejo de criar uma instituição intercultural de formação humana, em que as fases precedentes ganhem vida, sentido e profundidade em torno do processo formativo.

Talvez eu possa remeter esse período à natureza última do conhecimento: o espírito, de inspiração metacultural e universal. Ou ainda, uma ressignificação da dialética hegeliana propondo a “transíntese”, como algo que escapa a síntese para dar conta dessa natureza-última do conhecimento e da Formação Humana Multidimensional. Essa é a estação do inverno! A mudança climática provocada pelo frio, chuva e neblina, característicos desse período, parece apontar para a mudança de perspectiva da realização do sonho-pesquisa-vida: a formação de si, em um contexto de formação humana integral, enquanto uma antropologia do espírito.

5.2.2 A pesquisa-formação de si frente à experiência intercultural

Diversas são as lentes que buscamos utilizar para enxergar o dito e o “não-dito” nas palavras que lemos, escrevemos ou ouvimos, bem como nas sensações, nos sentimentos e nas intuições que temos quando desfrutamos de situações que nos tocam de uma forma especial. A escrita, a leitura, a escuta, o contato, enfim, a relação com uma (auto)biografia tem esse caráter especial, significativo e formativo.

Para dar conta dessa experiência, em um primeiro momento, fomos guiados pela abordagem orgânica (CLEMENTS, 2011), introduzindo as funções psicológicas de Jung (pensamento, sensação, sentimento, intuição) no contexto narrativo e agora no processo analítico da história de vida relatada. Em uma segunda etapa, encontramos nos trabalhos de Josso (1991, 2007, 2011) pistas essenciais para a construção metodológica dessa pesquisa-

formação de si frente à experiência intercultural França-Brasil. Com isso, não nos sentimos tão sós nem tão irreverentes teórica e metodologicamente. Contudo, foi embasado na hermenêutica de Coreth (1973), aplicada como método por Lima (2014), e com as contribuições de Anderson (2016) e de Les Lancaster (2016) no TRC⁶⁴, que consolidamos o processo de análise dessa pesquisa-formação de si.

Optamos pelo modelo hermenêutico como eixo-central, empregando-o como uma lente de ampliação do estudo da biografia multidimensional descrita na seção anterior. De fato, a organização dos elementos dispostos pela narrativa de parte da história de vida do autor-ator dessa pesquisa, levou-nos a conceber a hermenêutica de Coreth (1973) como uma “ferramenta-norteadora”. Ela agregou outras ferramentas, dialogou com outras abordagens e assim ressignificou, nesse contexto, a própria “arte de compreender”.

Revisitamos as quatro estruturas definidas⁶⁵ por esse autor, selecionamos três destas e integramos outros recursos como os métodos-instrumentos aplicados anteriormente no estudo das entrevistas realizadas com os professores de IES no Brasil e na França. É uma tentativa de pensar uma “hermenêutica integral” e integrada a diversas ferramentas de pesquisa. Em seguida, retomamos a leitura de Josso (1991, 2007, 2011) e de outros autores no campo da pesquisa-formação, a partir de histórias de vida (DOMINICÉ, 2002, 2015; PINEAU; LE GRAND, 2013; PINEAU; MICHÊLE, 2012; DELORY-MOMBERGER, 2005; FERRAROTTI, 2013; SOUZA, 2008; LARROSA, 2002; PASSEGI, 2011; RÉGNIER, PERRIER, 2002). O intuito foi promover um diálogo entre essas diferentes abordagens que possibilitasse o entendimento de algo que escapa ao conteúdo, integrando a experiência-formativa como elemento de discussão, interpretação e compreensão.

De posse desses elementos e alinhado com o pensamento de Coreth (1973), partimos para operacionalização da análise, começando pela estrutura da compreensão de horizonte.

⁶⁴ O TRC (*Transpersonal Research Colloquium*) é um colóquio destinado às pesquisas em transpessoal, que em 2016, foi realizado em Northampton, UK, no período de 15 a 16 de setembro, e teve como tema central os modelos e métodos da pesquisa transpessoal.

⁶⁵ Para Coreth (1973), há quatro estruturas básicas da compreensão: estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação. Assim como Lima (2014), não avançamos com o estudo dessa última estrutura por incompatibilidade epistemológica. Concordamos com Wilber (2007), que não existe separação entre as dimensões imanente e transcendente, enquanto que para Coreth (1973), a estrutura de mediação diz respeito à diferenciação entre essas duas dimensões: imanente (realidade objetiva) e a transcendente (o Ser).

5.2.2.1 Estrutura de horizonte

Para Coreth (1973), a compreensão de algo revela uma estrutura de horizonte e destaca que a apreensão de um conteúdo-fenômeno singular é obtida a partir de um contexto mais abrangente de sentido, estando condicionada ao entendimento do todo. Essa compreensão do todo, por sua vez, é mediada pelo entendimento do conteúdo-fenômeno singular. Em outras palavras, a estrutura de horizonte indica uma forma mais objetiva da compreensão. Para o autor, podemos inferir que

[...] uma interpretação compreensiva deve esclarecer o fundo que dá sentido, do qual, por exemplo, provém um enunciado particular, mas nunca pode perfeitamente alcançar ou reconstruir a totalidade do respectivo mundo de compreensão (CORETH, 1973, p. 101).

Como aponta Lima (2014, p. 45), “[...] há uma dança entre a parte e todo, entre o todo e a parte, um depende do outro para que ocorra a compreensão”. Essa dança solitária estimula-nos a irmos ao encontro do outro, de si e da relação estabelecida com o texto, com a experiência e com a tentativa de dar sentido ao que posto está, em diversas perspectivas de compreensão. Algo que não se apreende, de forma imediata, mas que abre espaços para outras leituras e possibilidades de entendimentos. Isso vai se configurar como ciclos hermenêuticos.

Com o intuito de implementar um trabalho objetivo da compreensão, recorreremos ao estudo lexicométrico da biografia multidimensional com o auxílio do software IRAMUTEQ. Foi a forma que encontramos para obter uma visão singular do fenômeno, dentro de uma concepção mais ampla do sentido que envolve essa discussão. Desse modo, destacamos a nuvem de palavras (figura 42), a árvore de similaridades (figura 43) e o dendograma da classificação hierárquica descendente (figura 44) como elementos que contribuíram para a primeira etapa desse ciclo hermenêutico, cujas sucessivas leituras incitam a uma pré e co-compreensão do fenômeno investigado.

A nuvem de palavras, a partir da biografia multimensional, ilustrada na figura 42, demonstra que os termos centrais, em destaque, *humano*, *experiência*, *formação*, *vida*, *espiritualidade* evidenciam um vocabulário relacionado com a visão de formação humana multidimensional.

Figura 42 - Nuvem de palavras a partir da biografia multidimensional



Fonte: O autor (2016).

Buscando aprofundar a compreensão dessas palavras, retomamos a leitura da biografia multidimensional e, em seguida, desenvolvemos a análise de similitude que confirma a presença marcante das palavras “*humano, experiência, formação e vida*”. Percebemos assim, que além do destaque em frequência, tais termos se sobressaem na rede semântica de relacionamentos, já que cada um desses vocábulos estabelece relações entre si e ao mesmo tempo são polos para outros caminhos. A palavra “humano”, por exemplo, situada em posição central, parece abrir e expandir rotas, possibilidades, relações que suscitam uma melhor compreensão (Figura 43).

subgrupo que envolve as classes 5, 1 e 4, como dimensões básicas. Já o segundo grupo, que envolve as classes 2, 3 e 6, chamamos de dimensões transversais.

Essas denominações surgiram a partir das palavras que compõem cada uma dessas classes. Na classe 5, por exemplo, as palavras espiritualidade, vivenciar, transpessoais, ação, espiritual, leva-nos a relacionar com a dimensão espiritual. Ilustramos essa ideia com alguns dos segmentos de texto apresentados pela análise lexicométrica, realizada pelo IRAMUTEQ.

o meu **olhar** sobre essa **experiência** formativa doutoral que desencadeou essa **etapa** do **trabalho** me permitiu organizar sistematicamente em quatro fases_estações as **experiências transpessoais** as **expressões** de **espiritualidade** e os **diálogos** interculturais que **vivenciei** ora como pesquisador_participante ora como pesquisador_observador ou ainda como sujeito_observado na condução dessa pesquisa_formativa.

o retiro **espiritual** no monastério de Saint Michel com o padre ortodoxo dr em psicologia **Jean** Yves Leloup e a participação no congresso internacional de pesquisa em psicologia **transpessoal** em Northampton uma **experiência** tão forte que denominei como o meu caminho de Santiago de Compostela

as **experiências transpessoais** que tenho **vivenciado** ao **longo** desse **percurso** são inúmeras

Na classe 1, encontramos os termos humano, dor, multidimensional, integrar, existencial, que nos remetem a um aspecto ontológico, uma visão de mundo, de humano. Nas entrelinhas parece também expressar a fragilidade humana, mais especificamente os aspectos da dimensão (dor) emocional, onde o medo está presente de forma marcante.

o **medo** a impotência e a fragilidade **humana** estiveram presentes em minha vida também foram acionadas pela memória e trazidas nesse instante como uma fonte de aprendizado **existencial**

não por acaso um elemento importante da experiência **humana** foi pouco explorado ou praticamente ignorado a dimensão mais **humana** paradoxalmente frágil e forte bela e feroz singela e imponente que são as emoções os afetos as relações

essa experiência tem muito mais a aprofundar porque toma várias proporções e rumos no entanto o foco que eu quero dar com essa narrativa é a da dimensão psico_emocional **humana** com medos fraquezas dores profundas

Associada à classe 1, encontramos a classe 4. Esta última tem como palavras mais frequentes Tese, Doutorado, Formação, Período, Realização indicando, de um lado, o momento de desenvolvimento da tese de doutorado e o que isso representa enquanto formação, realização. Contudo, se aprofundarmos a leitura dessas palavras, perceberemos que configura a dimensão mental, o aspecto racional-intelectual, que está em evidência.

a segunda **fase** teve **início** após a qualificação do **projeto** e a inserção ao **processo** de **formação** doutoral na França esse **período** teve a duração de um ano e meio em que a **realização** do **projeto** dessa **tese** oportunizou a concretização do meu sonho de infância

sim aos cinco anos dava os primeiros passos em direção a um **processo** de **formação** que se **consolidou** com a entrada no **doutorado** quando efetivamente esses lugares_instâncias papéis representações **nomes** em última instância estudante

essa **etapa** consiste em materializar na **escrita** e na ação um novo projeto_sonho motivador da conclusão dessa **tese** que é também uma possível aplicação dessa pesquisa_formação

As classes 2, 3 e 6, que compreendem o subgrupo denominado dimensões transversais, foram caracterizadas respectivamente como contexto profissional, contexto familiar, contexto intercultural-religioso. O bloco de palavras que compõe cada uma dessas classes levou-nos a tal associação.

evidentemente que conviver 21 anos em uma **mesma empresa** e depois mais sete anos em outra **grande organização** não é uma **questão** de masoquismo é uma opção pelo prazer pelo reconhecimento e pela satisfação

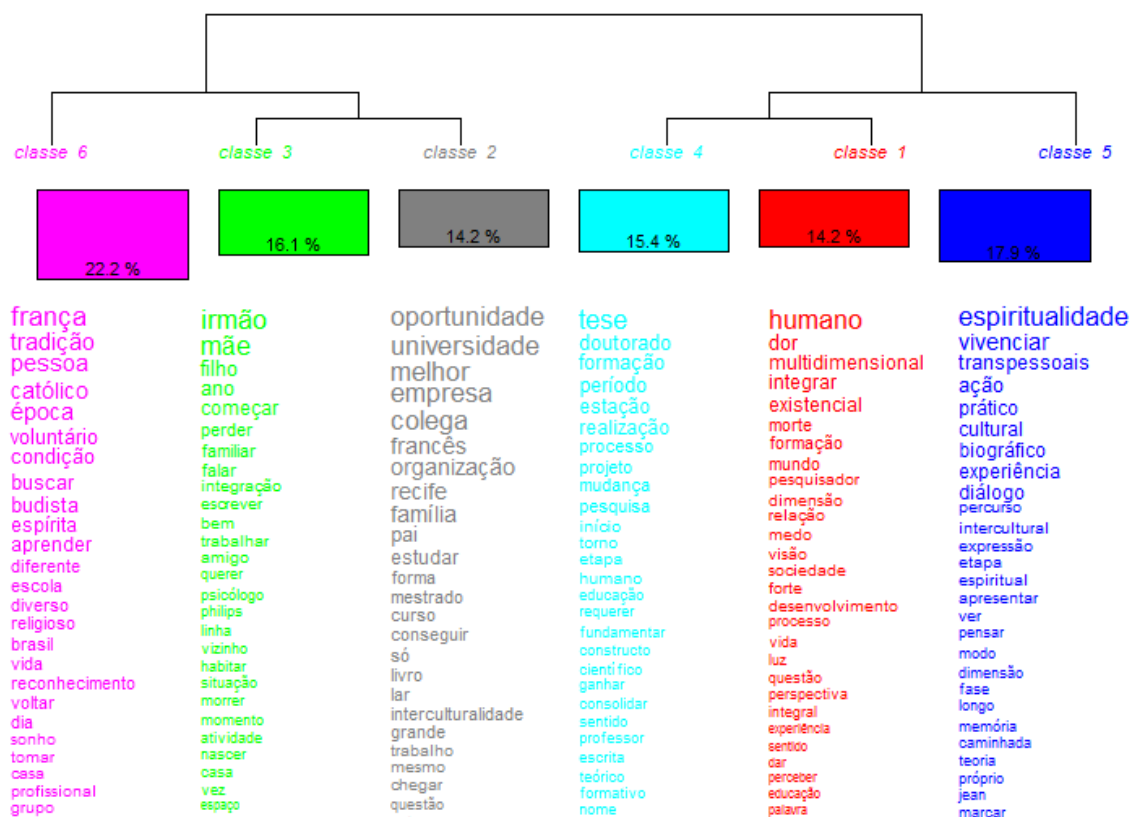
meus pais se casaram muito cedo tiveram **filhos** muito cedo e partiram dessa existência muito cedo também quando eu tinha 8 **anos** em pleno reinado **familiar** com todos os mimos que todo **filho** caçula recebe minha **mãe** engravidou

ao mesmo tempo nessa fase com o intuito de entender as **diferentes** expressões de espiritualidade eu circulei por várias **tradições religiosas** **católica espírita** protestante **budista** ortodoxa na **França**

Para realizar, de forma mais abrangente, a análise CHD, ilustrada pelo dendograma da figura 44, empregamos uma lente interpretativa à luz do modelo multidimensional de Röhr (2010). Percebemos que das cinco dimensões básicas, apontadas por esse autor, só três foram mais facilmente reconhecidas: emocional, mental e espiritual.

Surgem assim algumas questões: Onde estão as dimensões física e sensorial? As dimensões física e sensorial escapam do modelo mental-emocional construído de formação? Como pensar um processo de formação humana multidimensional ignorando ou eliminando o corpo e as sensações? Já as dimensões transversais que se sobressaem e estão relacionadas aos aspectos socio-econômico e religioso-intercultural, parecem revelar as prioridades da vida: família, amigos, trabalho, religião e a relação intercultural.

Figura 44 - Dendograma da classificação hierárquica descendente



Fonte: O autor (2016).

Encerramos esse primeiro ciclo do processo hermenêutico com os contornos da estrutura de horizonte delineando algumas trilhas para a compreensão da biografia multidimensional, a partir da experiência intercultural na França. O segundo ciclo, a estrutura circular da compreensão, será o alvo do debate na próxima seção.

5.2.2.2 Estrutura circular

Nossas experiências e subjetividade são os elementos-norteadores de nossa compreensão. Essa concepção revela que antes da compreensão propriamente dita, há um estágio de pré-compreensão que se origina de nossos conhecimentos, práticas, relações e atavismos. No entendimento de Lima (2014, p. 45), “Há uma relação entre a pré-compreensão que possuímos a partir de nossas vivências, nossa história, nossa cultura e a novas aquisições que adquirimos no processo de pesquisa”. Nesse sentido, para Coreth (1973, p. 102),

[...] a compreensão se move numa dialética entre a pre-compreensão e a compreensão da coisa, em um acontecimento que progride circularmente, ou melhor, em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe o

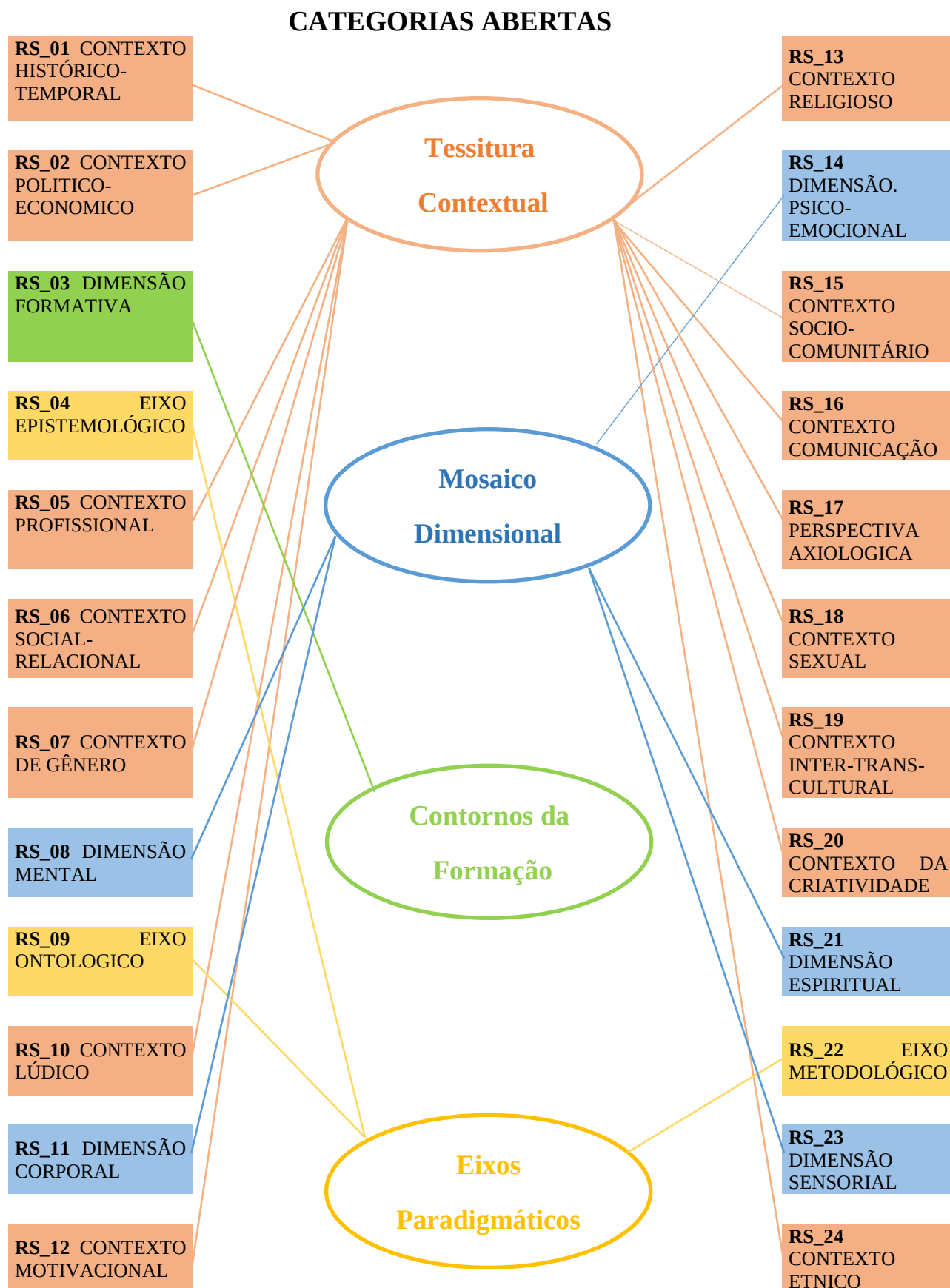
outro e ao mesmo tempo faz com que ele vá adiante; um medeia o outro, mas continua a determinar-se por ele.

Esse processo expande a leitura e a apreensão do fenômeno, promovendo um movimento circular do entendimento e da transformação da pré-compreensão em outras possibilidades de compreensão dos conteúdos de sentido que emergem. Esse método abre caminho para introduzirmos uma perspectiva interacional entre subjetividade e objetividade, a fim de recriar e ressignificar os laços cognoscentes da experiência. As sucessivas leituras, aproximações e reflexões do fenômeno e ao seu entorno permitem que essa estrutura circular amplie sua compreensão.

Com o intuito de operacionalizar esse processo, adotamos o mesmo procedimento de inspiração fenomenológica seguido no item 2.2.3. Partimos para a leitura da “biografia multidimensional” com uma questão norteadora: *Até que ponto a experiência intercultural, envolta em estudos e atividades que incluem a dimensão espiritual, pode promover o processo de formação humana multidimensional?* Isso porque a experiência que tivemos na França proporcionou um conjunto de conhecimentos, sentimentos, reflexões e mudanças que reconfiguram essa pesquisa e a própria vida do autor-ator desse trabalho. Daí a necessidade de discutir a interculturalidade, em um contexto de formação humana, a partir desse estudo autobiográfico multidimensional.

Para isso, identificamos no relato autobiográfico, as unidades de significado (US), as regiões de sentido (RS), as categorias abertas (CA) e realizamos as convergências das regiões de sentido, estabelecendo assim a rede de convergência de significados, ilustrada na figura 45. Organizamos os elementos de tal forma a criar um movimento circular entre a fenomenologia da experiência e a experiência fenomenológica. Isso quer dizer que efetuamos as leituras da biografia e “numerizamos” trechos da narrativa, a fim de encontrar significados e sentidos na fala-escrita, que convergiram em categorias abertas de estudo, reflexão e transformação. Ao mesmo tempo, reavemos a experiência narrada e as memórias recuperadas que o tempo não apagou e que a história escrita corporificou. É o movimento interno e externo que visa “decifrar”, traduzir e expressar o que foi dito, sentido e vivido.

Figura 45 - Ilustração das convergências entre as regiões de sentido em categorias abertas



Fonte: O autor (2016).

Direcionamos o olhar contemplativo ao texto, com intuito de ver o que as categorias abertas expressavam e com isso intensificar o processo envolto da compreensão do fenômeno. Começamos pela categoria aberta “Tessitura Contextual” que reúne quinze regiões de sentido (RS). Tais RS estão relacionadas aos contextos histórico-temporal, político-econômico, profissional, socio-relacional (com ênfase na família), de gênero, lúdico, motivacional, entre outros conforme pode ser visto no quadro 7.

Para cada região de sentido (RS) há inúmeras unidades de significados (US) que são trazidas ao longo do texto, exemplificadas no quadro 7. Chama atenção que a narrativa é iniciada pela contextualização histórico-temporal (o local e a data de nascimento). É uma espécie de apresentação geral, comumente realizada em situações em que você não conhece a outra pessoa. Aqui, reforça essa chegada à França, uma vez que a referência inicial foi o país de nascença. Interessante também que, na sequência, o aspecto macro político foi trazido com a lembrança da ditadura. E o momento político que o Brasil, a França, o mundo de uma forma geral, enfrentam é crítico. Não se trata de uma ditadura explícita, em um ou outro país, há uma “ditadura econômica mundial”, cuja exploração, corrupção e a mais-valia dos poderes públicos levam a um outro tipo de exílio, o exílio de (e em) si-mesmo.

Resumindo esse processo, as unidades de significados similares, que expressavam a mesma ideia, foram agrupadas em uma região de sentido específica, que conectamos à categoria aberta tessitura contextual. Isso nos permitiu realizar o primeiro movimento desse segundo ciclo hermenêutico - estrutura circular. Buscamos com esse passo caminhar em direção de elementos que sustentassem o nosso alçar vôo para poder vislumbrar, com uma visão macro, a compreensão do micro, do singular, do específico que há no fenômeno. A tessitura textual representa os cenários-paisagens dessa narrativa, marcada por diversas dimensões que podem ser associadas às dimensões transversais descritas no modelo multidimensional de ser de Röhr (2010), que carregam experiências multifacetadas de conquistas, realizações, mas também de muita dor e sofrimento.

Quadro 7 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Tessitura Contextual”

Categoria Aberta	Região de Sentido (RS)	Exemplos de Unidade de Significado (US)
TESSITURA CONTEXTUAL	RS_01 CONTEXTO HISTÓRICO-TEMPORAL	US_01 Eu nasci no Brasil, na capital do estado de Pernambuco, no dia 06 de novembro de 1969.
	RS_02 CONTEXTO POLITICO-ECONOMICO	US_03 Uma época de ditadura no Brasil, exílio na França. US_06 Nasci em uma família de classe sócio-econômica baixa.
	RS_05 CONTEXTO PROFISSIONAL	US_52 Minha vida foi tomada pelo trabalho. O trabalho intelectual, o trabalho formal, o trabalho voluntário e até o trabalho pessoal (terapia), tudo isso sendo empregado, em determinados momentos, como o “ <i>tripalium</i> ”.
	RS_06 CONTEXTO SOCIAL-RELACIONAL	US_45 Nesse período, tinha poucos amigos e vários conhecidos. Conhecia as pessoas na escola, na vizinhança ou por meio de familiares, já que não costumava a fazer os programas típicos dessa faixa etária.
	RS_07 CONTEXTO DE GÊNERO	US_26 Sou o sexto filho, de uma “ninhada” de dois homens Djalmir (Deja) e Denis (que morreu ainda prematuro) e quatro mulheres, irmãs-mães Carminha (Maria do Carmo), Gracinha (Maria das Graças) e Verinha (Verônica)
	RS_10 CONTEXTO LÚDICO	US_32 Bem, a criança alegre que gostava de brincar “de escola” com os colegas (normalmente eu era o professor), de jogos do tipo “come-come” ou coletivo como “queimado” foi gradativamente se fechando para a diversão
	RS_12 CONTEXTO MOTIVACIONAL	US_55 é uma opção pelo prazer, pelo reconhecimento e pela satisfação, talvez, mais do ego que do self,
	RS_13 CONTEXTO RELIGIOSO	US_227 eu circulei por várias tradições religiosas (Católica, Espirita, Protestante, Budista, Ortodoxa) na França.
	RS_15 CONTEXTO SOCIO-COMUNITÁRIO	US_182 Tudo isso foi corroborado com minha incursão com crianças e jovens de periferia, das ruas, quando me defrontei com as minhas carências face às carências materiais-afetivas alheia
	RS_16 CONTEXTO COMUNICAÇÃO	US_195 Lembrei-me das mensagens que recebi por email ou pelo aplicativo whatsapp, em momentos difíceis, principalmente nesses últimos dias da escrita
	RS_17 CONTEXTO AXIOLÓGICO	US_76 Não sei se sou esse “bom” ser humano que ela enxergou, mas sou um humano que busca ser bom como e com o humano que (r)encontro.
	RS_18 CONTEXTO SEXUAL	US_38 Uma adolescência sem bebidas, nem drogas e nem sexo.
	RS_19 CONTEXTO INTER-TRANS-CULTURAL	US_235 Tive a oportunidade de desfrutar encontros interculturais como jantares e viagens com alunos de diferentes nacionalidades da Universidade de Lyon, festividades públicas como a festa dos seis continentes, a festa das nações, o festival internacional de culturas, o encontro “diálogos em humanites”, entre outros eventos dessa natureza intercultural.
	RS_20 CONTEXTO DA CRIATIVIDADE	US_155 Começamos assim essa etapa “a intelectualidade”, empregando o neologismo para dar sentido as narrativas que seguem, para enunciar o plano de ideias que surgem com a escrita de si e simplesmente para materializar na palavra criada a dimensão mental, intelectual, cognitiva de um pensador
	RS_24 CONTEXTO ETNICO	US_233 seja no metrô vendo diferentes traços fisionômicos, característicos de culturas distintas como a asiática, africana, europeia e americana com suas especificidades continentais

Fonte: O autor (2016).

Na categoria aberta “Mosaico Dimensional”, agregamos as dimensões corporal, sensorial, psico-emocional, mental e espiritual, que estão diretamente ligadas ao que Röhr (2010) denomina como dimensões básicas e que encontramos no discurso narrativo, conforme

exemplos destacados no quadro 8. Chama atenção que a dimensão corporal, física, em todo texto biográfico, quando surge, é sempre em relação a alguém, e frequentemente ligada à morte. Foi o desencarne da irmã, o infarto fulminante do pai e a morte da mãe. O “corpo” do autor não tem espaço em sua narrativa. O “corpo” não aparece ou desaparece da história. E o mesmo ocorre com a dimensão sensorial. A sensação e os sentidos são atribuídos à natureza, ao frio provocado pelo inverno, ao calor do verão. E como se dá essa sensação junto às pessoas, ao autor? As demais dimensões estão presentes na narrativa pessoal do autor.

Essa constatação é uma confirmação do que foi visto na etapa anterior com a análise lexicométrica. A história de vida narrada, escrita-de-si, parece denunciar que o corpo, as sensações (os sentidos), não encontram espaço no modelo multidimensional de ser experienciado (reconhecido) pelo autor. E com isso surge uma questão para aprofundarmos mais adiante: que formação multidimensional vivenciamos, praticamos, realizamos, narramos?

Com o estudo dessa categoria, avançamos com o movimento circular desse segundo ciclo hermenêutico. É um movimento espiral, lembrando o pensamento de Lima (2014). Um movimento em que as US que identificamos juntam-se às RS e formam esse mosaico dimensional, contribuindo para outras possibilidades de entendimento, reflexões e questões, uma vez que essa categoria aberta encerra aspectos basilares da vida.

Quadro 8 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Mosaico Dimensional”

Categoria Aberta	Região de Sentido (RS)	Exemplos de Unidade de Significado (US)
Mosaico Dimensional	RS_11 DIMENSÃO CORPORAL	US_28 uma das gêmeas, Nídia, a que nasceu primeiro, desencarnou
	RS_23 DIMENSÃO SENSORIAL	US_251 A mudança climática provocada pelo frio, chuva, neve e neblina, característicos desse período, parece apontar para a mudança de perspectiva da realização do sonho-pesquisa-vida
	RS_14 DIMENSÃO PSICO-EMOCIONAL	US_178 Para enfrentar os complexos, traumas, medos, competições, conflitos e perturbações de diversas ordens; escolhi o estudo como meio de super.AÇ.ÃO e sublim(e)AÇ.ÃO.
	RS_08 DIMENSÃO MENTAL	US_43 outorga um estado lógico-mental-sentimental,
	RS_21 DIMENSÃO ESPIRITUAL	US_185 É indiscutível que a minha trajetória de vida é marcada pela dimensão espiritual.

Fonte: O autor (2016).

A dimensão formativa é a única região de sentido (RS) que convergiu para categoria aberta “Contornos da Formação”. Essa RS engloba todos os aspectos da formação, desde os primeiros passos na alfabetização, no aprender a aprender, as experiências formativas que são vivenciadas junto às instituições formadoras, destacando até a influência do sistema educacional. A primeira frase mapeada como unidade de significado (US) atrelada à dimensão formativa aponta a figura do professor com a distinção “de um grande professor”. Logo em

seguida, foi ressaltada (in?)conscientemente a identificação profissional (engenheiro) e a experiência intercultural (doutorado na França). A dimensão formativa envolve também essa relação dialógica, algumas vezes projetiva que assegura um tipo de TRANSformação proporcionada pela experiência do “encontro transformador” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ; ALVARENGA; FERRARA, 2004).

Ao mesmo tempo, constatamos pela narrativa que “há mal-estar, doença e sofrimento no sistema educacional”. Em outras palavras, ensinar, estudar, aprender, agir no mundo educacional tem causado dor; a dor de ser ferido, iludido, e manipulado pelos interesses político-econômicos; a dor que imobiliza, engessa e mata sonhos, esperança e motivação; a dor enfim de ser educaDOR. Que sistema educacional é esse? Essa é outra questão-reflexão que nos ajudará a compor o ambiente de discussão em torno do modelo de formação humana multidimensional que defendemos, que estamos inseridos e que (re)produzimos. O quadro 9 apresenta alguns exemplos das unidades de significados da RS – dimensão formativa.

Quadro 9 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Contornos da Formação”

Categoria Aberta	Região de Sentido (RS)	Exemplos de Unidade de Significado (US)
	RS_03 DIMENSÃO FORMATIVA	US_05 Lembro-me de um grande professor que eu tive no mestrado de psicologia na UFPE, Aécio Mota, que era engenheiro de formação e doutorado na França em psicossociologia, US_157 Aos cinco anos, comecei a ler. Fui um dos primeiros alunos a descobrir o mundo por meio das palavras e com isso fui convidado para ser o orador da turma, na “formatura” do ABC. US_162 Há mal-estar, doença e sofrimento nesse sistema educacional. E comigo não foi (é) diferente.

Fonte: O autor (2016).

Avançamos um pouco mais a partir desse movimento. A espiral gira em torno do fenômeno investigado e vai encontrar na próxima categoria aberta a base de sustentação desse ciclo hermenêutico.

Desse modo, as perspectivas paradigmáticas epistemológica-conceitual, metodológica e ontológica convergem para a categoria que denominamos “eixos paradigmáticos”. Elas são anunciadas no discurso autobiográfico por meio das situações ou experiências ligados a ciência, a questões existenciais e aspectos/etapas da pesquisa. São pilares que esteiam as demais categorias. O quadro 10 ilustra essa rede, teia e convergência de significados.

Cada eixo dessa engrenagem paradigmática aponta um território específico de saber, e de lidar com esse saber. Encontramos a perspectiva epistemológica, na narrativa, como um saber ligado ao conhecimento racional, intelectual, reflexivo que fundamenta as experiências e

as práticas. Quando observamos o campo ontológico, junto ao relato autobiográfico, atribuímos ao saber um aspecto experiencial, existencial, fenomenológico, que funda o próprio ser e saber. No prisma metodológico, deparamo-nos com um discurso que se apropria das etapas da pesquisa científica para falar de uma metodologia. Nesse caso, o saber ficou restrito a um modelo de ciência, a um pensamento estruturado e, mais uma vez, voltado para o racional, ao mental.

A interpretação que fizemos desses eixos isoladamente não dá conta das possíveis nuances dessa categoria. Há algo que escapa e há também um imbricamento entre tais eixos paradigmáticos que sugerem outras perspectivas de discussão. Isso ocorre porque o saber, a pesquisa e a própria formação humana são e estão construídos numa região fronteira criada por esse tríptico eixo paradigmático que se move, como a espiral que gira em torno da compreensão de um fenômeno de investigação.

Quadro 10 - Regiões de Sentido da Categoria Aberta “Eixos Paradigmáticos”

Categoria Aberta	Região de Sentido (RS)	Exemplos de Unidade de Significado (US)
Eixos paradigmáticos	RS_04 EIXO EPISTEMOLÓGICO	US_06 Uma era dos avanços e debates científicos em torno do paradigma emergente, destacando os paradigmas transpessoal e da interculturalidade, categorias-chave dessa pesquisa.
	RS_09 EIXO ONTOLOGICO	US_30 deparei-me com a morte e com todo o cerimonial que essa situação impele. Talvez ali, eu ainda não tivesse clareza do que isso significa.
	RS_22 EIXO METODOLÓGICO	US_213 ora como pesquisador-participante ora como pesquisador-observador, ou ainda, como sujeito-observado na condução dessa pesquisa-formativa. Isso consistiu em um processo de narrativa de si, resignificando a experiência construída e vivida ao entrar em contato com a bibliografia, o campo, a metodologia de análise, a escrita e a submissão dos primeiros resultados para as comunidades científica, religiosa e sócio-afetiva

Fonte: O autor (2016).

Encerramos esse segundo ciclo do processo hermenêutico com os movimentos da estrutura circular apontando em direção a outros diálogos para expandirmos a compreensão da biografia multidimensional. O próximo ciclo, a estrutura de diálogo, permitirá essa apreensão.

5.2.2.3 Estrutura de diálogo

Para desenvolvermos essa etapa do modelo hermenêutico, tomamos como base o seguinte pensamento: “A compreensão de um enunciado no diálogo somente se fará, se olharmos juntos para as coisas” (CORETH, 1973, p. 105). Essa é uma condição básica para avançarmos nesse ciclo. Precisamos olhar juntos em direção às coisas, para então dialogarmos. Esse é o convite que fazemos. Olhar o mundo externo, reconhecendo o mundo interno,

dialogando consigo e com o outro a partir desse olhar conjunto. Um olhar de empatia, de compaixão, de autenticidade, de reconhecimento.

Nessa ótica, concordamos com Lima (2014) quando ressalta que a estrutura de diálogo já existe nas estruturas anteriores da compreensão. Percebemos sua presença na estrutura de horizonte quando da interação parte-todo, ou na estrutura circular quando do movimento pré-compreensão – compreensão. O fenômeno é o mobilizador do diálogo em todas essas etapas, por isso, a necessidade de olharmos juntos para o que é posto na narrativa.

Com o intuito de desenvolver esse ciclo hermenêutico, buscamos o diálogo com outros indivíduos. Inspirado pelas funções psicológicas pensamento, sensação, sentimento e intuição que Clements (2011) destaca como elementos-chave na metodologia de uma pesquisa orgânica, criamos uma análise cruzada da biografia multidimensional.

A análise cruzada consiste em buscar e lançar diferentes olhares para o mesmo fenômeno a partir de estímulos (instruções) comuns. Mais especificamente, esse método envolveu quatro etapas:

- 1) Efetuar a leitura da biografia multidimensional e, ao término, registrar as palavras (pensamentos) que emergem à mente sem qualquer censura, julgamento ou restrição.
- 2) Após um intervalo de 10 minutos, reler o texto e, em seguida, registrar as sensações e os sentimentos que foram experienciados com a leitura, sem qualquer censura, julgamento ou restrição.
- 3) Após um intervalo de 10 minutos, reler o texto e, na sequência, escrever um título e fazer uma redação, sem qualquer censura, julgamento ou restrição.
- 4) Por fim, ler a redação e fazer uma comparação entre o conteúdo escrito na redação e a biografia multidimensional lida, a própria experiência pessoal e/ou a experiência vivida nesse processo que envolveu as sucessivas leituras da biografia e os registros demandados pelas atividades. Registrar essa comparação. Como envolvia um caráter pessoal, para evitar qualquer constrangimento ou restrição, essa fase foi opcional.

Para realização dessa análise, contamos com a participação de duas pessoas, que aceitaram voluntariamente contribuir para esse diálogo. Um diálogo que ora estabelecemos e que será (r)estabelecido a cada vez que alguém se disponibilizar para ir ao encontro do outro, seja pela leitura de uma autobiografia, como essa atividade requisitava, seja pelo encontro presencial transformador, um encontro do “eu e tu” (BUBER, 2012).

A primeira “analista” entendeu as instruções de forma diferente do enunciado e respondeu distintamente. Sua primeira expressão quando viu o texto e sua justificativa para participar dessa atividade parece expressar que a afetividade é um elemento fundamental para superar o cansaço, a preguiça, o desinteresse, o distanciamento frente a aspectos formativos como a leitura, o estudo, a formação. A dimensão afetiva assume para a educação um fator facilitador da formação humana. Isso pode se configurar como elo de ligação entre o “ser digital”, da atualidade, e o “ser humano” da Paidéia Grega.

*Eis minha folha em branco - digital que sou!
Quando fui convidada a ler, estava naqueles dias de preguiça de dormir,
comer assistir filme e dormir. Então falei que precisava tomar um
estimulante energético para não dormir.
Quando baixei o texto - escrevi logo - Porra que texto grande para analisar e
dar minha contribuição com amor e carinho para uma pessoa que estimo!*

A primeira leitura produziu uma análise descritiva, objetiva, da biografia (e do autor) muito associada à estrutura de compreensão horizontal pensada por Coreth (1973). Percebemos que a leitura mobilizou algo interno que “transgrediu a regra”, a instrução dada e permitiu outras formas de ler e analisar aquela biografia. Talvez, precisamos de alguns “estímulos” dessa natureza para despertar, acordar e agir, imbuídos para ajudar o outro que estimamos.

Escrever os sentimentos, após a segunda leitura da biografia, também gerou um outro texto dissertativo, mais do que palavras (sentimentos e sensações) solicitadas. Essa segunda leitura do texto teve um caráter mais subjetivo, cujo movimento inter-externo em torno da biografia leva-nos a associar a estrutura de compreensão circular proposta por Coreth (1973). Tal movimento ressalta as paisagens evocadas e recuperadas pela memória-história da analista como empatia, reconhecimento, carinho, influência, repúdio, sofrimento educacional, (falta de) respeito, reforçando elementos apontados anteriormente.

*Para mim a primeira palavra que vem em mim é EMPATIA por lembrar de
fatos similares vividos e sentimentos e emoções transmitidas
e compreendidas, respeito dos seus momentos.*

*A lembrança e o carinho a influencia de sua orientadora de mestrado ao usar
a expressão sacro-ofício, palavra que ela tirou de artigo científico, mas que
saía de sua alma com integridade*

*A conquistas de títulos veio um sentimento de repudio por ter vividos
momentos desagradáveis na minha formação e principalmente no mestrado -
que para mim, ou na minha educação ou no meu imaginário... - o processo
educador e educando é algo sagrado e não admitir atos de falha ética,
valores e princípios que vivenciei. realmente sempre me dar tristeza ao
lembrar disso. pois todos nós como ser humano e falhos mas nunca aceitei a*

falta de princípios de um educador por mais problemático seja sua vida. por que até os "loucos" possuem seu código de respeito

A terceira etapa, que consistia em dar um título e fazer uma redação, foi respondida com outro texto. Diferentemente do que foi proposto, a analista passou a dialogar com o autor, com questões, provocações, comentários, olhando junto para o fenômeno. A estrutura de diálogo de Coreth (1973) é ilustrada nesses fragmentos.

por que não profundou sua vivencia do mestrado já que era uma janela ou uma porta para vida acadêmica que passava pela sua cabeça e para ser educador?

por que não explorou mais os conflitos de voltar a estudar 100% quando tinha uma vida profissional?

Por que não falou das relações com suas irmãs que são, que sei que são tão forte?

Aonde você quer chegar com esse texto para seu doutorado ou como instrumento de pesquisa para as pessoas responderem.

Esse diálogo aberto sugere aprofundar os contextos profissional, econômico e socio-relacional (familiar). E a questão que talvez muitos leitores desse trabalho fizeram ou fazem: *aonde você quer chegar com esse texto?* E essa resposta ainda está por vir.

Chegamos à última etapa, o momento de comparar o que foi escrito com o que foi lido, sentido, vivido, inclusive pelas memórias e lembranças trazidas. O texto produzido pela analista tem uma dimensão autobiográfica, talvez tocada pelos elementos mobilizadores que a biografia multidimensional despertou.

Contar sua autobiografia, faz-me lembrar da minha primeira experiência que foi em um retiro de uma semana que se chamava de fio de outro, pois nossa vida é tecida por nossas decisões, situações não controláveis e vivências do dia a dia, espiritual e relacional. Mas fio de outro por que quando você puxa a linha do tempo que a princípio é um emaranhado, ele vai tendo sentido, gerando autoconhecimento e curador, purificador e virando um fio de ouro nas mãos de Deus em nossas vidas.

Depois de um diagnóstico de câncer e seu monitoramento, reativei novamente a vontade de viver intensamente e conhecer o mundo, suas culturas, contradições, histórias - e ter a certeza que a essência do ser humano é mesma em qualquer lugar o que muda são seus rituais culturais, religiosos e sequelas de guerras e conflitos vividos nas suas histórias.

O aprendizado formal, profissional, de docente e de experienciais multicultural levou a ver que ninguém é dono da verdade, ninguém pode jogar

a pedra no outro, pois todos países tiveram seus erros em algum momento na sua história. E que todo ser humano é igual na sua essencial de SER.

Enfim cada um com sua história de vida faz escolhas, molda, se reconstrói e simples é!

A segunda “analista” entendeu corretamente as instruções, mas relata que não seguiu as etapas 3 e 4 conforme solicitado. Ela justifica que encontrou limites entre o seu funcionamento (mental) não linear e a estrutura (linear de comando) da instrução. Com isso, prefere a “transgressão à ordem” a descumprir outra solicitação, de neutralidade, imparcialidade e autenticidade. Isso sugere que pode existir uma contradição, um conflito, um descompasso entre as instruções, as informações e as orientações que passamos para um indivíduo desenvolver determinadas atividades e a forma como ele pensa, sente e age frente a essas instruções. Tais aspectos têm provocado, às vezes, situações desastrosas por falta desse alinhamento de expectativas e de perspectivas.

Fugi um pouquinho da estrutura que você pediu nos itens 3 e 4, pois ao longo da minha imersão, eu já havia percebido que 4) (comparação) já estava dentro do 3) (redação), por isso há mais páginas para esse item. Eu nem sempre funciono de maneira linear, e como você pediu para que essa análise fosse realizada da forma mais neutra, imparcial e autêntica possível, encontrei meus limites em estabelecer essas características e o padrão proposto.

Na primeira etapa, após a leitura da biografia multidimensional, a analista registrou as palavras: *Informação, Desigualdade social, Enquadramento social, Ego, Auto-conhecimento, Dor emocional, Transformação, Ciclos, Conflito temporal, Conflito emocional, Percepção, Auto-conhecimento, Diálogo*. Esses termos estão voltados principalmente para as dimensões mental e emocional. Destaque para a palavra auto-conhecimento que foi registrada duas vezes. Além disso, percebemos o predomínio de termos que expressam conflitos e sofrimento. Os que têm maior associação com as dimensões mental e emocional foram os que se sobressaíram.

Os sentimentos registrados na segunda etapa foram: *Ansiedade, Fragilidade, Família, Dúvida, Conflito, Angústia, Transitoriedade, Morte, Medo, Superação, Empoderamento, Ascensão, Crescimento*. A segunda leitura da biografia mobilizou sentimentos opostos, incertezas e a finitude. As primeiras palavras-sentimentos expressam um conteúdo semântico voltado aos desafios existenciais e as últimas demonstram o desenvolvimento, a realização de

algo. Talvez, essa etapa ainda esteja marcada por uma objetividade do texto que se esvai para encontrar a subjetividade de quem o lê.

A terceira e quarta etapas foram realizadas conjuntamente. O título da redação foi “Diálogo Platônico” e o texto é iniciado com um agradecimento e em seguida destaca a empatia.

Olá Djailton, obrigada por compartilhar comigo flashbacks tão importantes dessa atual jornada encarnatória. A primeira coisa que eu gostaria de dizer para você é que crescer dói. Senti empatia em vários momentos do seu texto, principalmente na parte onde você conta que, até o mestrado, você “sempre esteve entre os “melhores, mais dedicados e ao mesmo tempo, mais inseguros, mais preocupados”.

A redação é uma conversa. É um diálogo em que a maioria das palavras e dos sentimentos registrados nas etapas anteriores foram retomados, contextualizados no texto e produzido um sentido. A analista lembra e ressalta o pensamento de José Ângelo Gaiarsa e da Monja Cohen para embasar seus argumentos. É um texto argumentativo, crítico e aberto a diversas interpretações, ideias, como um “diálogo platônico”.

Será possível aprender a espiritualidade? Como podemos aprender algo que já é?

Percebo, como uma característica em comum em todos nós, (ainda?) imersos no mundo acadêmico, a introspecção e a vontade incessante em ser bom.

Vivemos em uma sociedade que nos enquadra, desde a nossa vida intra-uterina, estabelecendo regras pré-estabelecidas de como devemos SER

[...] a empatia pelas dores e alegrias é possível de ser estabelecida uma vez que estabeleçamos contato com o nosso self, nosso eu verdadeiro, nossa essência; todas as informações estão lá...

Nesse momento, recordamos Anderson (2011, p. 11) quando afirma que

Pesquisadores analisam, interpretam e apresentam resultados engajando-os à sua própria participação, atitudes, histórias de vida e a mudanças rápidas no modo como sentem e pensam sobre o assunto, sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. Os participantes da pesquisa (sujeitos?), também, estão ativamente envolvidos e estimulados a adaptarem a temática de tal maneira que engrandecem suas trajetórias de vida e crescimento pessoal⁶⁶.

⁶⁶ Researchers analyze, interpret, and present findings in ways that engage their own participation, attitudes, and life stories and prompt changes in the ways they feel and think about the topic, themselves, others, and the world.

O processo da análise cruzada da biografia multidimensional que apresentamos e exemplificamos com as falas das analistas buscou revelar o que estava oculto nas interpretações das estruturas de compreensão horizontal e circular realizadas anteriormente. Esse último ciclo hermenêutico - estrutura do diálogo - procurou fazer emergir o conteúdo não-dito, a partir da interlocução com outros participantes. Há uma fronteira entre o dito e o não-dito que precisa ser reconhecida e superada. Isso só é possível quando deixamos as lentes de apoio à compreensão do fenômeno, até aquele momento, e cruzamos os olhares, os pensamentos, as sensações, os sentimentos e as intuições em torno de um mesmo fenômeno.

De concreto, alguém poderia perguntar nesse momento, o que isso tudo quer dizer? Qual foi o objetivo de reunir todas essas falas? Por que utilizar uma autobiografia para discutir interculturalidade? Como afinal isso se deu em todo esse percurso? Em que isso vai contribuir para essa pesquisa? Até que ponto esse percurso autobiográfico pode influenciar o processo de formação humana?

Todas essas indagações e outras tantas que podem surgir nessa linha de raciocínio mostram que é o pensamento racional-cartesiano que rege, em boa parte das vezes, a dimensão mental. Essa é a visão reducionista-utilitarista que buscamos de algum modo romper com essa tese. Isso não quer dizer, por outro lado, negar a razão, o método, a discussão, as respostas. Tudo isso é importante e está integrado nessa tese. Mas, o que enfatizamos, nesse momento, é que existe uma dimensão experiencial, fenomenológica, de caráter ontológico que se revelou a partir desses olhares cruzados sobre o fenômeno. Trata-se de uma relação dialógica, empática e porque não dizer intercultural com os demais participantes que nos incita a revistar a interculturalidade como processo de abertura à formação humana.

Falamos assim da interculturalidade que mudou o percurso de uma pesquisa e de um pesquisador. Ela atravessa e ultrapassa as fronteiras geográficas, acadêmicas e existenciais. Constatamos pela narrativa que a experiência vivida na França, convivendo com diferentes culturas, línguas e valores, abriu as portas para o mundo científico com apresentação de congressos internacionais. Há uma legitimação do presente trabalho através das comunicações e artigos realizados no âmbito da interculturalidade⁶⁷, análise estatística implicativa⁶⁸, da

Research participants, too, are actively involved and encouraged to engage the topic in ways that enhance their life journeys and personal growth (ANDERSON, 2011, p. 19).

⁶⁷ Comunicação oral no XV Congresso ARIC em Strasbourg França, em agosto de 2015.

⁶⁸ Comunicação oral no VIII Colóquio de Análise Estatística Implicativa na Tunísia em novembro de 2015.

psicologia transpessoal⁶⁹ e da espiritualidade⁷⁰. Mas essas experiências também levam o indivíduo se expor e, com isso, defrontar-se com os “fantasmas” internos. Os olhares cruzados das analistas conseguem capturar essa dimensão. De fato, o que não tinha sido compreendido anteriormente, agora foi apreendido pelo diálogo-escrito de si, analisando o outro. Trata-se da empatia, palavra-chave da relação (ROGERS, 1977) e que atribuímos ao contexto da experiência formativa.

Relembramos aqueles que desbravaram os caminhos da pesquisa com as histórias de vida e, em especial, revisitamos Josso (1991, 2007, 2011), que através do “caminho de si”, “da transformação de si a partir da narração de histórias de vida”, de “experiências de vida e formação”, inspirou-nos a seguir em frente com essa outra via de construção de conhecimento. É o movimento contínuo de um saber-fazer, ser-transcender, que diz do processo de formação humana multidimensional.

⁶⁹ Comunicação oral no II Colóquio TRC em setembro de 2016 em Nortampth 2016.

⁷⁰ Comunicação oral no I Congresso Internacional da Rede Nordestina de Psicologia Transpessoal em outubro de 2016.

6 A FORMAÇÃO HUMANA MULTIDIMENSIONAL: PELO DOM DE EDUCAR(-SE)

Essa seção numa visão mais estrutural da organização da tese pode ser considerado como a discussão dos resultados. Contudo, além de promover esse debate-diálogo envolvendo resultados e teorias, trazemos também questões e reflexões como outras vias de conhecimento. Não pretendemos explicar, concluir, fechar uma única solução, mesmo que apresentando um modelo-pensamento ao final. Nossa intenção com essa seção é promover um outro olhar, um diferente caminho, uma nova perspectiva, enfim uma outra possibilidade de compreender o fenômeno da Formação Humana.

Para isso, retomamos alguns elementos da pesquisa anunciados na Introdução, que serão o guia norteador desse debate. Em seguida, reunimos os componentes-chave de cada estudo realizado, visando dar sentido às falas dos entrevistados, às expressões de espiritualidade encontradas com a validação do inventário ESI-R e à autobiografia multidimensional apresentada. Por fim, estabelecemos o diálogo com outros autores. Os pensadores, pesquisadores e mestres que recorreremos são pilares para a compreensão dos resultados obtidos.

Trata-se da montagem do “quebra-cabeça”⁷¹, em que se configura metaforicamente essa etapa da tese. De um lado, as peças isoladas, que compreendem os três estudos realizados, envolvendo objetivos, teorias e resultados específicos. Do outro lado, a execução do procedimento de montagem (a discussão nessa seção). Estamos no momento de reunir, organizar e integrar tais peças, em seguida, executar o procedimento de montagem, de modo a obter o todo, a figura montada. Nesse caso, a figura-resultante do quebra-cabeça é o modelo que propomos da formação humana multidimensional. Esse modelo, no entanto, não visa dar conta de tudo que envolve um processo dessa natureza, inacabado, multifacetado e promotor de diversas formas de entendimento que é a formação humana. Tal modelo é “apenas” o resultado da construção dessa tese, da montagem de um “quebra-cabeça”, com possibilidade de outros arranjos e composições.

⁷¹ Tomamos a expressão “quebra-cabeça” como “Jogo com diversas e diferentes peças que devem ser ligadas de modo a formar um todo, geralmente uma figura, mapa ou fotos” (Dicionário online de português, <https://www.dicio.com.br/quebra-cabeca/>.) Usamos essa metáfora da montagem do quebra-cabeça para ilustrar a investigação do processo inacabado que diz respeito à formação humana, que dispõe de inúmeras “peças”, diversas possibilidades de “montagem”, podendo sempre deixar escapar algo antes, durante ou após a “operação”.

6.1 Contribuições da Transpessoal, da Espiritualidade e da Interculturalidade para formação humana

Iniciamos essa seção reavendo a pergunta de pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa e a tese proposta que originaram os três estudos realizados, conforme quadro 11. O intuito de revisitarmos esses elementos é estabelecer um mapa para guiar as discussões propostas em torno das dimensões da formação humana enquanto um modelo multiparadigmático.

Quadro 11 - Resumo da Pesquisa Fundamentos Multiparadigmáticos da Formação Humana

Pergunta de Pesquisa		Objetivo Geral da Pesquisa		Tese Proposta	
Como os estudos e as experiências em torno dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade, no Brasil e na França, têm contribuído para reconfigurar a compreensão da noção e da prática da multidimensionalidade nos processos de formação humana?		Investigar como os conteúdos-experiências transpessoais e as expressões de espiritualidade em um contexto intercultural, no Brasil e na França, podem ampliar o entendimento do processo de formação humana multidimensional, com o intuito de compreender os dilemas da teorização e da prática educacional na atualidade.		A introdução da relação intercultural junto aos conteúdos-experiências transpessoais e às expressões de espiritualidade contribuem para a compreensão multidimensional da formação humana	
Questões Norteadoras	1) Até que ponto as formações e as experiências transpessoais, no percurso existencial de professores universitários brasileiros e franceses, podem contribuir para a concepção e o desenvolvimento de um processo de formação humana multidimensional?	Objetivos Específicos	1) Compreender a percepção de educadores brasileiros e franceses acerca das possíveis contribuições dos paradigmas transpessoal e da espiritualidade para os processos de formação humana	Estudos Realizados	Estudo 1 - Percepção dos Educadores brasileiros e franceses. Abordagem Intuitiva (ANDERSON 2011). Entrevista semi-dirigida com inspiração fenomenológica. Análises Lexicométrica (IRAMUTEQ) e Fenomenológica (BICUDO, 2011)
	2) Até que ponto as expressões de espiritualidade apontadas pelos brasileiros e franceses podem favorecer, dificultar ou ser indiferentes ao processo de formação humana multidimensional?		2) Adaptar e validar na França o instrumento de pesquisa Inventário de Expressões de Espiritualidade (ESI-R), a fim de comparar os resultados dessa validação com os do Brasil;		Estudo 2 - Adaptação e validação na França do ESI-R e comparação dos resultados da validação com os do Brasil; Abordagem Integral (BRAUD, 2011) Inventário ESI-R, Análises Estatística Descritiva (SPAD 8.3), Fatorial (SPSS21 e AMOS21) e Implicativa (CHIC 6)
	3) Até que ponto a experiência intercultural, envolta em estudos e atividades que incluem a dimensão espiritual, pode promover o processo de formação humana multidimensional?		3) Delinear os contornos do paradigma intercultural com a finalidade de subsidiar a pesquisa-formação de si realizada no contexto franco-brasileiro		Estudo 3 - Autobiográfico Abordagem Orgânica (CLEMENTS 2011) Relato autobiográfico Análise Hermenêutica (CORETH, 1973)

Fonte: O autor (2016).

Cada estudo realizado teve procedimentos específicos. Empregamos diferentes abordagens de pesquisa (intuitiva, integral e orgânica), distintos instrumentos de coleta (entrevista, inventário e relato autobiográfico) e variados métodos de análises (lexicométrica, fenomenológica, estatística e hermenêutica). Tudo isso para quê? Para tentar abordar de forma integral e integrada um fenômeno de natureza complexa, emergente, transdisciplinar. Estamos

assim, revisitando a origem desse percurso para agora reunir e organizar as peças isoladas desse “quebra-cabeça”.

Outro aspecto a ressaltar é a linguagem empregada em cada estudo. Trabalhamos com a primeira pessoa do plural (“nós”) no estudo 1, que é a predominante nesse trabalho, na tese. No estudo 2, adotamos a linguagem impessoal, para abordar o inventário, o respondente, o objeto de investigação. Já no terceiro estudo, assumimos a primeira pessoa do singular (“eu”). Autorizamo-nos a uma fala-de-si, de mim, do “eu”. Além de uma adesão e coerência estrutural-metodológica, a escolha desse estilo linguístico tem um alinhamento epistemológico. Para Wilber (2006), cada fenômeno pode ser visto sob o prisma do “eu” (quando eu pessoalmente percebo, experiencio, narro), do “nós” (quando há uma relação envolvida, uma percepção conjunta em torno de algo) e do “ele” (ou seja, a objetividade do fato). Nesse contexto, “[...] um caminho integralmente informado leva em considerações todas essas dimensões e, portanto, chega a uma abordagem mais abrangente e eficaz – no “eu”, no “nós” e no “ele” – ou no self, na cultura e na natureza” (WILBER, 2006, p. 35).

Os resultados encontrados no estudo 1 são originados de três fontes. A primeira vem com a leitura dos extratos dos depoimentos dos professores entrevistados que cada leitor pode trazer para essa discussão. A segunda, são os resultados apontados pela análise lexicométrica, mais especificamente pela classificação hierárquica descendente e pela árvore de similitude. A última diz respeito à leitura fenomenológica das entrevistas com a identificação das unidades de significado, regiões de sentido, categorias abertas e rede de convergência de significados. A abordagem hermenêutica-fenomenológica tem sido amplamente aplicada nos estudos brasileiros ligados a essa temática (FERREIRA, 2007; LIMA, 2014; SILVA, 2015). Já a abordagem lexicométrica, comum nas investigações qualitativas francesas, tem um caráter inovador e ousado nessa tese, uma vez que não encontramos tal método aplicado às pesquisas brasileiras no âmbito da psicologia transpessoal.

O estudo 2, além de implementar a validação transcultural do instrumento americano ESI-R para uso na França, apresentou resultados diferentes entre os modelos de expressões de espiritualidade definidos pelas amostras brasileira e francesa. Isso nos remete ao trabalho de MacDonald et al. (2015) quando inseriram o contexto cultural e a linguagem como elementos comparativos face à adaptação e validação do ESI-R para os países Canadá, Índia, Japão, Coreia, Polônia, Eslováquia, Uganda e U.S.A. O estudo 2 também contribuiu para direcionarmos nosso campo de visão para dimensões específicas da espiritualidade (COS, EPD, EWB, PAR e REL) e assim fornecer outras “peças” para a montagem do “quebra-cabeça”.

Com o estudo 3, os outros dois precedentes ganharam o sentido de unidade. Ele foi a “peça-chave desse quebra-cabeça”. Esse estudo apresentou, de um lado, a singularidade do relato autobiográfico; do outro lado, apontou um espectro multidimensional de compreensões face aos diversos métodos que dialogaram com a hermenêutica de Coreth (1973). Adotamos, mais uma vez, as análises lexicométrica e fenomenológica, entretanto, dessa vez, usadas como subsídios complementares aos ciclos hermenêuticos das estruturas de compreensão de horizonte e circular, respectivamente. A análise cruzada, que criamos, foi a forma de estabelecer a estrutura de compreensão de diálogo e assim completarmos os ciclos de análise hermenêutica.

Para dialogar com outros autores, optamos por trazer uma visão conjunta, integrada dessas análises. A escolha dessa perspectiva integral de discussão é resultante da constatação de que as categorias abertas que emergiram na análise fenomenológica (Fen), efetuada com as entrevistas realizadas no estudo 1, foram encontradas nas demais análises desenvolvidas. Identificamos a categoria aberta “Eixos Paradigmáticos” na lexicometria (Lex) aplicada no estudo 1. Encontramos as categorias abertas “Tessitura Contextual” e “Mosaico Dimensional”, nas análises estatística descritiva (Des), Fatorial (Fat) e Implicativa (Imp). Observamos também no estudo 3 as categorias abertas a partir da análise hermenêutica (Herm) empregada. O quadro 12 ilustra essa relação entre os estudos desenvolvidos e as categorias abertas que apareceram.

Quadro 12 - Relação entre os estudos desenvolvidos e as categorias abertas

Estudos Realizados			Categorias Abertas			
Número	Instrumento	Análise	Tessitura Contextual	Mosaico Dimensional	Contornos da Formação	Eixos Paradigmáticos
1	Entrevista	Lex				x
		Fen	x	x	x	x
2	Inventário ESI-R	Des	x	x		
		Fat		x		
		Imp		x		
3	Relato Auto Biográfico	Her_Lex	x	x		
		Her_Fen	x	x	x	x
		Her_Cru	x	x	x	

Fonte: O autor (2016).

Para cada categoria aberta, consideramos as regiões de sentidos que convergiram, e na sequência desenvolvemos os “diálogos” com os principais autores que discutem essa temática. Ao todo mapeamos 24 regiões de sentido. A categoria aberta “Tessitura Contextual” reuniu 15 RS, Mosaico Dimensional 5 RS, Eixos Paradigmáticos 3 e Contornos da Formação apenas uma RS (dimensão formativa) porque engloba todos os aspectos inerentes da formação. O debate envolveu autores como Röhr (2010, 2013), Wilber (2006, 2007), MacDonald (2000a, 2009),

MacDonald et al. (2015), Ferreira (2007), Lima (2014), Freitas (2005), Silva (2015), Tonet (2006), Saviani e Duarte (2010), entre outros.

6.1.1 Contribuições das Formações-Experiências Transpessoais para Formação Humana

As categorias abertas anunciadas pela leitura fenomenológica das entrevistas nos permitem indicar como as formações e as experiências transpessoais, no percurso existencial de professores universitários brasileiros e franceses, podem contribuir para a concepção e o desenvolvimento de um processo de formação humana multidimensional.

As regiões de sentido⁷² que encontramos nas falas dos entrevistados, referentes, por exemplo, à “Tessitura Contextual”, encontram ressonância no que Röhr (2010, 2013) anuncia como dimensões temáticas-transversais. Para o referido autor, não temos como “[...] caracterizar e sistematizar essas dimensões sem nos depararmos com superposições, zonas” (2013, p. 30). A lista dessas dimensões é incomensurável, tal é a possibilidade de encontrarmos temas, contextos, elementos transversais às dimensões que constituem o humano. Concordamos com o autor quando aponta que tais dimensões temáticas-transversais perpassam as dimensões básicas (física, sensorial, emocional, mental e espiritual), o nosso “Mosaico Dimensional”, ressaltando também que os aspectos históricos, geográficos e culturais exercem influência no grau de importância que o indivíduo atribui a cada dimensão.

Esse é um ponto visível em nossos resultados. Encontramos diferença entre os contextos predominantes nos discursos dos entrevistados franceses e brasileiros, assim como nas correlações entre as dimensões do ESI-R e dados demográficos quando comparadas as amostras dos dois países. Enquanto os entrevistados brasileiros começam suas falas a partir de um contexto histórico-temporal (exceto o entrevistado 4, que iniciou pela dimensão psico-emocional), os participantes franceses iniciam a partir dos diferentes eixos paradigmáticos (epistemológico, metodológicos e ontológicos) e dimensões (psico-emocional e formativa). Além disso, percebemos uma maior presença dos variados tipos de contextos no discurso dos professores brasileiros do que nos entrevistados franceses.

Ao mesmo tempo, as regiões de sentido da categoria “Tessitura Contextual” que apontamos levam-nos ao encontro de Wilber (2006, 2007), quando apresenta os “quatro

⁷² As regiões de sentido que convergiram para a categoria aberta “tessitura contextual” foram: contexto político-econômico, contexto profissional, contexto religioso, contexto socio-familiar, contexto axiológico, contexto motivacional, contexto inter-trans-cultural, contexto socio-comunitário, contexto histórico-temporal, contexto de gênero, contexto de criatividade, contexto lúdico, contexto sexual, contexto étnico.

quadrantes” como possibilidade de abordagem integral. Mais especificamente, percebemos as perspectivas dos quadrantes cultural (“Nós”) e do social (“Istos”) como elementos que nos ajudam a compor o entendimento dos discursos dos entrevistados. Para o referido autor, o humano é parte integrante de um coletivo. Nesse caso, sofre e exerce influência desse meio. Ele afirma que “[...] todos os componentes culturais estão ancorados em formas exteriores, materiais, institucionais”. Isso nos faz recordar a influência que as instituições e os sistemas exercem nas posturas, decisões e condições de vida do humano, a partir das entrevistas realizadas e da narrativa autobiográfica.

Encontramos no relato da entrevistada 3, brasileira, que ela saiu da psicanálise por causa da postura dos psicanalistas, pois havia uma luta pelo poder nas instituições psicanalíticas. Já a entrevistada 4, também brasileira, registra que já tinha participado de várias instituições, em diversos campos do saber, e que não queria criar e nem estar à frente de uma instituição. Ela criou e está à frente de uma associação ligada à psicologia transpessoal. O entrevistado 2 da França chega a falar da criação de uma filosofia alusiva ao seu nome, e que possivelmente, em seu imaginário ao menos, é seguida por seus alunos, discípulos, “fiéis”. Em nossa narrativa autobiográfica também reforçamos essa influência institucional, quando destacamos que o sistema educacional tem provocado dores, doenças e sofrimento.

Percebemos com essas discussões gerais em torno da categoria Tessitura Contextual que os contextos têm significados específicos, mas existe uma relação entre eles. Entendemos que o indivíduo não consegue separar, integralmente, de sua vida os aspectos políticos, econômicos, familiares, religiosos etc. que compreendem essas dimensões temáticas-transversais, que reconhecemos em nosso trabalho como os diferentes contextos apresentados em regiões de sentido.

Nosso grande desafio é mostrar como esses diferentes contextos podem influenciar, contribuir, proporcionar um processo de formação humana. Partimos para esse debate na tentativa de compreender a integralidade do processo formativo-educacional (LIMA, 2014), agregando outros autores para dinamizar essa discussão. Reforçamos que não pretendemos esgotar as interpretações, compreensões e possíveis diálogos; buscamos entender os resultados sob uma perspectiva (existem várias) do quadro teórico que nos acompanha há anos.

O contexto-histórico-temporal revelou um sujeito marcado pela história e pelo tempo que busca se reinventar com a formação. Os depoimentos que ouvimos, situando o início da formação, a dinâmica familiar e os aspectos políticos das instituições formadoras pelas quais os entrevistados passaram, levaram-nos a refletir sobre “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422). Concordamos com os autores sobre

a necessidade de considerarmos os indivíduos reais, os sujeitos históricos no processo formativo e nas relações. No entanto, entendemos a formação humana de modo mais amplo. Defender “[...] o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432) é restringir os diversos contextos e dimensões que perpassam o sujeito ao campo histórico-temporal-ontológico. Isso nos instiga a olhar, de forma crítica, o papel atual do educador frente ao cenário hodierno, reforçando a ação política-formativa junto às instâncias públicas e privadas, o que fatalmente nos conduz ao contexto político-econômico.

Em nosso relato autobiográfico, ligamos o nosso ano de nascimento à época da ditadura militar no Brasil. A ligação histórica-política e porque não dizer econômica é enorme. Isso acaba sendo refletido na forma como procedemos e lidamos com os processos formativos. A dimensão política influencia cada vez mais a educação. Enfrentamos no Brasil, atualmente, um grande desafio referente a esse contexto. O contexto político-econômico está acéfalo no país. E existe uma grande preocupação na França, frente às eleições presidenciais de 2017.

Para Röhr (2013), é possível encontrar até em Marx uma perspectiva “espiritualista”. Aprofundando esse argumento ele ressalta a décima tese do famoso autor sobre Feuerbach, quando diz que “O ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa, o do novo é a sociedade humana ou a humanidade socializada”. Destaca assim o fator humano da sociedade, da socialização do trabalho, da formação do indivíduo. Essa é uma perspectiva que se sobressaiu no depoimento do entrevistado 1 - francês, quando reforça que vem de uma família de trabalhadores, marxistas, e que isso de certa forma direcionou seu olhar, sua formação e até sua concepção de espiritualidade. Com o intuito de destacar a importância desse contexto político-econômico para a formação humana no presente, ressaltamos as palavras de Tonet (2006, p. 9):

[...] só se pode falar em formação humana integral, hoje, se for algo direcionado à construção de uma forma de sociabilidade onde ela seja, de fato, possível. [...] uma formação integral exige o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à plena realização dos indivíduos. [...] Deste modo, uma atividade educativa que pretenda contribuir para uma formação integral terá que buscar permitir aos indivíduos engajar-se na luta pela construção de uma forma de sociabilidade para além do capital.

Esse aspecto político-econômico remete-nos ao contexto sócio-comunitário. Uma das críticas que podemos fazer à psicologia transpessoal é de ser “elitista”. Ainda há dificuldade de acesso da população carente a essa abordagem. No entanto, encontramos pesquisadores que foram e são motivados ao estudo desse campo, devido às experiências em comunidade. É o caso do entrevistado 1 - brasileiro, que tem esse olhar crítico da psicologia, voltando-se para a

comunidade, para as lutas das classes sociais desfavorecidas. É o exemplo do autor-ator dessa pesquisa que, pela experiência com a periferia e com os moradores de rua, buscou a formação e a investigação transpessoal.

Esse contexto sócio-comunitário junto à formação humana tem sido explorado pelos estudos desenvolvidos no laboratório “observatório de periferia”, ligado à UFPE. Destacamos os trabalhos de Freitas (2005) e Ferreira (2007), que pela experiência e intervenção junto à Comunidade do Coque, no Recife – Brasil, contribuíram para um repensar da formação humana. No estudo sobre o papel das redes associacionistas, realizado por Freitas (2005), encontramos a educação como uma dádiva. Já no estudo de caráter etnográfico, que reuniu formação e acompanhamento de adolescentes da comunidade, Ferreira (2007) desenvolveu um processo educativo ligado à ideia de integralidade. Concluímos assim que a comunidade tem um saber, que quando inserido no processo formativo, integrado aos atores e autores desse movimento, e de fato, experienciado, produz um tipo de TRANSformação (uma formação além do esperado) em todos os envolvidos. Isso foi evidenciado pela fala do entrevistado 4 - brasileiro, quando vai atuar na medicina comunitária e ao entrar em contato com as ervas, os rituais, a vida da comunidade, desperta-lhe o interesse para a perspectiva holística, transpessoal e abre uma outra perspectiva de atuação no mundo.

Essa dinâmica sócio-comunitária atravessa um contexto mais amplo que procuramos entender: o contexto sócio-relacional, presente em todos os discursos que ouvimos. Encontramos nas entrevistas e na narrativa autobiográfica uma forte influência da família, dos amigos, dos professores na trajetória de vida relatada. Isso não é novidade. O ponto que buscamos explorar com essa reflexão é a linha de desenvolvimento interpessoal (WILBER, 2006). Isto significa dizer que esse contexto sócio-relacional pode ser considerado como fator de promoção de desenvolvimento humano, principalmente quando o encontro é “transformador” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ; ALVARENGA; FERRARA, 2004).

Destacamos três exemplos: (1) O encontro com Pierre Weil descrito pela entrevista 3 - brasileira e o impacto em sua formação e profissionalização, com a criação de uma instituição. (2) O nascimento das filhas, apontado pelo entrevistado 3 - francês, como algo que despertou uma outra relação frente ao mundo. (3) O convívio com pessoas que tinham formação intelectual na área filosófica e na área científica, relatado pelo entrevistado 5 – brasileiro. Esses são alguns dos exemplos que ilustram como um encontro que produz reflexões, ações, mudanças pode contribuir para a formação do indivíduo.

Corroborando essa ideia, Röhr (2013) ressalta, a partir de suas reflexões sobre o pensamento de Buber, a natureza espiritual da relação EU-TU, que transcende a relação EU-

ISSO. Isto ocorre porque “o TU nessa relação, perde todas as características de objeto para o EU” (RÖHR, 2013, p. 105). É, de fato, olhar o outro com empatia, alteridade, ética. Dessa forma, pensamos os contextos axiológico e étnico.

Os valores, e em especial a ética, representam um compromisso e uma postura que precisam nortear todos educadores e educandos nos processos formativos, em especial, aqueles que têm uma concepção de integralidade (RÖHR, 1999, 2010, 2013). Essa concepção tem uma implicação também no eixo metodológico, uma vez que o rigor e os critérios seguidos nas pesquisas em espiritualidade e em transpessoal espelham essa preocupação ética no dialogar com outros campos do saber. É uma outra perspectiva de pensar a formação humana, inúmeras vezes ressaltada pelo entrevistado 3 - brasileiro.

Do mesmo modo, percebemos o contexto étnico aplicado à educação. Isso envolve uma dinâmica do aprender a conviver (DELORS, 2010), anunciada no relato biográfico quando destacamos as diferentes etnias com as quais convivemos nas ruas, nas residências universitárias e nos grupos de pesquisa. Para Röhr (2013), a dimensão étnica recai na perspectiva da alteridade trazida por Emmanuel Levinas. Tal é a contribuição que podemos pensar para um processo de formação que visa à integralidade.

Nessa ótica, o contexto inter-trans-cultural aparece com grande representatividade nesse trabalho e quiçá para a formação humana. A dinâmica intercultural esteve presente antes, durante e após as entrevistas, identificando as variações culturais regionais e franco-brasileira com os professores participantes do Brasil e da França. A análise comparativa das respostas ao Inventário ESI-R, fornecidas pelas amostras brasileira e francesa, revela, especificamente no teste de invariância fatorial, a equivalência entre as duas amostras. Esse tipo de teste tem sido cada vez mais utilizado em estudos transculturais com o intuito de verificar até que ponto a configuração e os parâmetros de um instrumento são equivalentes para grupos distintos (DAMÁSIO, 2013). Outro aspecto que retomamos é a experiência intercultural, narrada pelo autor-ator dessa pesquisa, que permite entender o que representa efetivamente um processo de educação intercultural (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2013).

O contexto religioso, que é diferente da dimensão espiritual, envolve a influência das tradições religiosas na formação dos entrevistados. A religiosidade, uma das cinco dimensões examinada pelo Inventário ESI-R, é marcante no Brasil. Observamos no cenário francês que a laicidade ocupa um lugar quase dogmático. Percebemos, de um lado, a tensa relação junto aos imigrantes e, do outro, uma certa “indiferença” frente às crenças religiosas. Há uma separação não só das instituições públicas e das organizações religiosas, há também (mesmo que disfarçadamente) uma separação entre as pessoas com crenças e sem crenças religiosas. Desse

modo, a laicidade que assegura simultaneamente a liberdade de todos e a liberdade de cada um, tornou-se para alguns uma outra “religião”. Esse é um ponto muito delicado e que precisa ser melhor explorado em outros estudos.

Como já anunciamos, não temos intenção de explorar todos os contextos (dimensões temáticas) e nem de fazer todas as interlocuções destes contextos com os diversos autores que trabalham com uma perspectiva de Formação Humana. Como afirma Röhr (2011, p. 65), “cada um tem que procurar aquilo que em cada dimensão temática se revela para ele como orientação incondicional”. É importante ressaltar apenas que tais contextos são engrenagens do processo de formação humana. Dito isso, partimos para o cerne da questão que nos move nessa seção: as formações e as experiências transpessoais dos entrevistados.

Quando examinamos a categoria aberta “Contornos da Formação”, percebemos que os entrevistados vêm das ciências humanas (educação, filosofia e psicologia, teologia, comunicação) e da saúde (medicina). Embora existam pesquisadores e profissionais de diversas áreas do conhecimento que trabalham com o paradigma transpessoal, o predomínio desse grupo entrevistado, nas áreas acima mencionadas, sugere que existe um campo vasto a ser percorrido para inserirmos esse paradigma em áreas que tradicionalmente se apoiam no paradigma cartesiano. Isso nos remete ao eixo paradigmático ontológico, mais especificamente, ao pensamento complexo (MORIN, 2005) e a concepção de transdisciplinaridade trazida por Nicolescu (2008) como paradigmas-chave para a inserção dessa visão multidimensional da formação em diferentes domínios do saber.

Reconhecemos assim os eixos paradigmáticos como elementos fundantes de um processo de formação humana. Essa constatação não surge de ideias, palavras, textos, mas sim das diferentes falas e experiências narradas. Ela aparece quando a complexidade e a transdisciplinaridade são introduzidas como integrantes do percurso, das formações e da atuação desses professores entrevistados e porque não dizer dos educadores de uma forma geral na atualidade.

Embora com significados distintos, certas categorias como *transculturalidade*, *transversalidade*, *multiculturalidade* e outras como *complexidade* e *holismo* também indicam uma nova tendência na educação que será preciso analisar (GADOTTI, 2000, p. 10)

No que diz respeito a formação transpessoal, relativa a participação em cursos, especializações, formações, quatro entrevistados brasileiros (80% do grupo) tiveram esse tipo de formação, enquanto do lado francês, apenas um entrevistado (20% do grupo) iniciou uma formação, mas não concluiu. Isso nos suscita a pensar na heteroformação e a autoformação

(GALVAINI, 2015) como perspectivas fundamentais para o desenvolvimento da formação humana. Tais perspectivas não são excludentes, ao contrário, e por vezes, co-emergem. Podemos então admitir, numa visão multidimensional da formação humana, que

Toda educação só pode ser compreendida como preparação para incluir a dimensão espiritual na nossa vida. E mesmo assim, a própria educação não tem como garantir que o educando de fato a inclua. É decisão livre dele e qualquer tipo de coação por parte do educador, por mais sutil que seja, pode estragar todo um esforço educacional de preparação (RÖHR, 2011, p. 65).

Tal pensamento configura-se como uma ponte para compreendermos as experiências formativas relatadas pelos entrevistados. Experiências que perpassam as diversas regiões de sentido destacadas no estudo 1, em forma de contextos, dimensões, eixos paradigmáticos. As experiências transpessoais (GROF, 1993; WALSH; VAUGHAN, 1993), que produzem uma abertura para a dimensão espiritual, foram relatadas por alguns entrevistados.

Ouvimos o testemunho do entrevistado que presenciou, quando criança, a morte de alguém. Há também o depoimento de outro participante que passou pela experiência de quase-morte. Temos ainda exemplos de uma entrevistada que trabalhou junto a sensitivos com estado alterado de consciência; de outro entrevistado que participou de rituais xamânicos e de uma participante que ao final da entrevista reconhece que ao longo de sua trajetória de vida, teve uma “formação” transpessoal, em função de suas buscas e experiências de vida.

Relembramos assim Coulon, Descamps, Dierkens e Fotinas (1993), quando dizem que as experiências transpessoais constituem um direito de todo ser. Acrescentamos que tais experiências são potencializadoras de um processo de formação humana porque “provocam a superação das limitações do ego, levando a um estado de harmonia em si, em todo ser vivo, como parte de um todo maior⁷³” (COULON; DESCAMPS; DIERKENS; FOTINAS, 1993, p. 73). Elas abrem novas possibilidades de relação com a natureza, com o outro e consigo mesmo.

A dimensão espiritual, presente nos discursos dos entrevistados, sem necessariamente uma ligação às tradições religiosas, apresentou-se como um elemento constitutivo do escopo da psicologia transpessoal e um indicador para a compreensão do humano em sua integralidade (RÖHR, 2013; FERREIRA, 2007). Isso corrobora os resultados dos estudos, no âmbito da pesquisa bibliográfica (SILVA, 2015; LIMA, 2014; SANTOS, 2013), realizados no núcleo de educação e espiritualidade da UFPE.

⁷³ entraînent au dépassement des limitations de l’ego, amenant un état d’harmonie en soi, tout en se vivant comme une partie d’une totalité plus vaste.

As análises lexicométricas e fenomenológicas das entrevistas revelaram as implicações dos contornos da formação e das perspectivas paradigmáticas capazes de contribuir para a ideia de educação como formação humana. A multiplicidade de formações e de experiências relatadas bem como as diferentes concepções onto-epistêmico-metodológicas que apoiam suas práticas permitem estabelecer uma visão multidimensional da formação humana. Percebemos, contudo, um discurso voltado para um paradigma transpessoal vinculado a psicologia, a saúde, principalmente com os entrevistados brasileiros. A perspectiva francesa tendeu a ser mais ampla, mas distante do que Wilber (2007) registra como psicologia integral, e que nos apoiamos para pensar e articular o paradigma transpessoal.

No que se refere a uma psicologia integral – um subconjunto de estudos integrais em geral – temos um grande número de teorias, de pesquisas e de práticas, sendo todas elas importantes árvores na floresta integral (WILBER, 2007, p. 17)

As diferentes metodologias transpessoais, empregadas e narradas pelos entrevistados brasileiros, apontam a diversidade de estratégias de ensino adotadas e a penetração dessa abordagem junto ao campo acadêmico. Isso faz refletir o quanto a educação pode se apoiar nesses conteúdos e experiências construídos pela psicologia transpessoal. Podemos também incluir nessa reflexão o debate entre educação e espiritualidade. Uma possibilidade é compreender as trilhas de desenvolvimento humano desses modelos formativos narrados pelos entrevistados “[...] como caminho que favorece um processo contínuo de integração ou ‘incorporação’ das múltiplas dimensões do ser-no-mundo” (FERREIRA, 2010a, p. 155).

A concepção de espiritualidade de cada entrevistado reforça a ideia de “espiritualidades” em discussão. Dessa forma, cada pensador e cada modelo proposto tem as suas limitações. Destacamos a influência do pensamento de Krishnamurti na perspectiva de espiritualidade e educação, as ideias e contribuições de Pierre Weil para educação no Brasil, indicadas por alguns entrevistados brasileiros. Agregamos nesse debate, o modelo de MacDonald (2009), estruturado a partir de cinco dimensões (COS, EPD, EWB, PAR e REL) que são avaliadas por meio do inventário ESI-R (MACDONALD, 2000a). E esse inventário será o cerne da próxima seção

Com base no estudo 1 realizado, defendemos uma prática educativa que promova o desenvolvimento de múltiplas competências no indivíduo. Tal prática deve estimular o humano em suas potencialidades, reflexões e ações junto ao mundo, ao próximo e a si-mesmo. O intuito, nesse caso, é criar as condições para a concretização de um processo que conduza à formação humana multidimensional.

Partimos, em seguida para a próxima seção, com a finalidade de apresentar as contribuições das Expressões da Espiritualidade para a Formação Humana

6.1.2 Contribuições das Expressões da Espiritualidade para a Formação Humana

A adaptação e validação do Inventário de Expressões de Espiritualidade (ESI-R), na França, bem como a comparação dos resultados dessa validação com os resultados do Brasil, conduziu-nos a uma reflexão do processo de formação humana. Percebemos, de um lado, aspectos que favorecem a compreensão multidimensional da formação humana e do outro, descobrimos elementos que dificultam tal entendimento. Encontramos ainda, situações de indiferença a esse tipo de perspectiva.

Mesmo reconhecendo que um instrumento não pode dar conta de um constructo como a espiritualidade, optamos por esse estudo. As dimensões que avaliamos com o inventário ESI-R, também encontramos entre as regiões de sentido mapeadas na leitura fenomenológica das entrevistas com os professores no estudo 1. Ao mesmo tempo, constatamos que essas dimensões têm equivalentes nos modelos de Röhr (2010, 2013) e de Wilber (2006, 2007). O quadro 13 ilustra essa relação.

Quadro 13 - Quadro comparativo das dimensões em modelos multidimensionais

MacDonald (2000, 2009)	Cunha (2016)	Röhr (2010, 2013)	Wilber (2006, 2017)
	Dimensão corporal	Dimensão básica (física)	1o quadrante (eu-consciência)
	Dimensão sensorial	Dimensão básica (sensorial)	1o quadrante (eu-consciência)
Bem-Estar Existencial (EWB)	Dimensão psico-emocional	Dimensão básica (emocional)	1o quadrante (eu-consciência)
Orientação Cognitiva para Espiritualidade (COS)	Dimensão cognitiva	Dimensão básica (mental)	1o quadrante (eu-consciência)
Dimensão das Experiências Fenomenológicas (EPD), Crenças Paranormais (PAR)	Dimensão espiritual	Dimensão básica (espiritual)	1o quadrante (eu-consciência)
Religiosidade (REL)	Contexto religioso	Dimensão transversal (místico-mágico-religiosa)	3o quadrante (nós-cultura)

Fonte: O autor (2016).

Outro ponto importante a destacar é que mesmo sendo um instrumento objetivo, impessoal, de cunho quantitativo, o preenchimento do ESI-R sensibilizou alguns participantes para um aspecto qualitativo, subjetivo, interativo. Recebemos e-mails com comentários e sugestões, abordando elementos metodológico e epistemológico. Encontramos (entrevistamos) um respondente, a pedido dele, para aprofundar as respostas ao questionário.

Esses itens que ora descrevemos, ajudam-nos a ampliar o debate em torno desse estudo 2. Fomos levados a um tipo de discussão que vai além de uma comprovação de hipóteses. Tais itens fornecem pistas de que, mesmo calcado sob o paradigma cartesiano-mecanicista, podemos pensar em uma formação humana multidimensional. Isso reforça o que já apontamos. É necessário (e possível) levar a visão multidimensional e integral para os domínios do conhecimento que regem seus estudos, por primazia, alicerçados no paradigma dominante.

Quando examinamos os resultados encontrados referentes as dimensões do ESI-R, sobre o prisma da integralidade, constatamos as possíveis contribuições para a educação. Da dimensão bem-estar existencial (EWB), percebemos a correlação com variáveis como nível educacional, afinidade religiosa e idade, mas também segue um caminho independente das demais dimensões. Isso nos conduz ao trabalho de Silva (2016), que discute espiritualidades e bem-estar espiritual no processo formativo. A referida autora distingue bem-estar existencial e bem-estar espiritual, indicando que nesse último há um compromisso da ordem da transcendência (“algo além”). Ao mesmo tempo, ligamos o bem-estar-existencial, à dimensão emocional de Röhr (2010, 2013). Nessa direção, entendemos que

[...] as emoções não são um fenômeno apenas com características biológicas, cognitivas ou até mesmo uma mistura das duas. Cada um de seus componentes (sentimentos, excitação corporal, social-expressivo e propositivo) contribui para explicar seu significado e auxilia na adaptação às oportunidades e desafios da vida (ARANTES, 2014, p. 146)

Isso nos incita a contextualizar esse olhar no cenário educacional, quando cada vez mais encontramos pessoas (educadores, educandos, técnicos, gestores) insatisfeitos, desmotivados, doentes, de licença médica. O sistema educacional, inserido em um contexto político-econômica doente, também adoeceu e tende a contagiar todos aqueles que não se “protegerem”

Ao mesmo tempo, a dimensão orientação cognitiva para a espiritualidade revelou o grau de importância dado a espiritualidade. Como não apresentamos uma definição de espiritualidade no inventário, cada participante precisou responder a partir de sua própria concepção e experiência. Isso nos leva a retomar o debate entre educação e espiritualidade uma vez que o processo de formação humana que defendemos integra “[...] todos os esforços

educacionais na preparação do educando para encontrar a sua espiritualidade, mas se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de forma autônoma” (RÖHR, 2011, p. 67).

A dimensão das experiências fenomenológicas (EPD) e as crenças paranormais (PAR), de uma maneira geral, apontam para as experiências transpessoais, que exploramos com o estudo 1. As EPD e as PAR presentes no discurso dos professores-entrevistados fizeram parte também do repertório dos anônimos que responderam o inventário ESI-R. Contudo, os itens dessas dimensões provocaram a recusa de participação de alguns franceses que não conseguiram dissociar o estudo científico de suas convicções religiosas. Isso nos faz refletir sobre os contextos inter-trans-cultural, religioso e axiológico que discutimos quando abordamos as entrevistas. Essa ligação entre as dimensões EPD, PAR e os referidos contextos, reforça o pensamento de Röhr (2010) da interação entre as dimensões básicas e temáticas-transversais.

Na perspectiva da educação, percebemos como é delicado abordar temáticas que envolvem essas dimensões. A proposta de uma educação espiritual (FILLIOT, 2011), de uma educação face a espiritualidade laica (LUMARE, 2011), de uma educação transpessoal (PASQUIER, 2015) corroboram o pensamento de que “a educação espiritual não é, portanto, uma disciplina à parte ou a espiritualidade tampouco um conteúdo particular a ser ensinado” (RÖHR, 2010, p. 39). A formação humana, por sua vez, envolve a educação espiritual e o desenvolvimento integral do humano.

Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo (GADOTTI, 2000, p. 10).

A dimensão religiosa contemplamos com o debate do contexto religioso a partir dos depoimentos dos professores entrevistados no estudo 1. Isso reforça o caráter integrativo e interdependente dos estudos que realizamos, mesmo que cada um tenha suas especificidades e objetivos diferentes.

Desse modo, a partir do estudo 2, podemos perceber o quão complexo, transdisciplinar e emergente é o processo da formação humana. É “[...] evidente o quanto os processos educativos, vivenciados sob a esteira de um modelo positivista-reducionista-identitário, vem negando o indivíduo como sujeito espiritual e a espiritualidade como experiência formativa” (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016, p. 140). Por isso defendemos uma prática educativa em que “O educar [...] é um exercício espiritual do próprio educador” (RÖHR, 2010, p. 49) e o educando assume e escreve a sua história formativa. Ambos interagem mediante a tarefa

educacional com o propósito de dialogar e de traçar caminhos que levem a um processo multidimensional de formação humana. Esse pensamento será retomado na próxima seção.

6.1.3 Contribuições da Experiência Intercultural para a Formação Humana

A experiência intercultural que tivemos na França durante a formação doutoral nos levou ao desenvolvimento de uma pesquisa-formação de si, mais especificamente ao estudo autobiográfico. Como ressaltam Régnier e Perrier (2002, p. 21), “História de vida, autobiografia, biografia, diário de si ou de pesquisa, relato etnográfico pertencem ao gênero do ‘récit de vie’ e constituem um meio privilegiado de estudar o humano”⁷⁴. De fato, o exercício de narrar a si-mesmo é um exercício formativo. Ao mesmo tempo, permite-nos refletir que todo conhecimento antes de ser exposto para alguém, foi processado e direcionado a quem lhe concebeu. Dessa forma, o pensamento-modelo que defendemos de formação, antes de fazer sentido para outras pessoas, precisou ter sentido para nós mesmos que o elaboramos. Em última instância, ao delinear os contornos do paradigma intercultural (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2013), iniciamos um outro tipo de pesquisa, de formação, de experiência.

Os resultados de um estudo dessa natureza precisam ser discutidos sob o prisma de “lentes especiais”. Não temos como simplesmente refletir os aspectos que emergiram da análise hermenêutica, das categorias abertas que surgiram da análise fenomenológica, ou mesmo dos elementos trazidos pela análise cruzada que criamos. Consideramos que todas essas lentes, informações, são importantes e necessárias para a discussão, mas tem algo além, que precisa ser incluído. Josso (1991, p. 101) apresenta “a pesquisa-formação como prática da consciência da consciência”⁷⁵. E é essa tomada de consciência de si na experiência o “algo além” que precisamos incluir nesse debate. Percebemos com isso que o processo de formação humana pode se beneficiar com a introdução dessa prática.

A experiência intercultural nos possibilitou revisitar o conceito de experiência. Corroboramos o pensamento de Larrosa (2002, p. 20), quando diz que “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”. Nesse caso, falamos de uma experiência intercultural, em que uma sucessão de eventos nos (i)mobilizaram, nos desafiaram, nos ensinaram e nos desenvolveram. Estudamos diferentes

⁷⁴ Histoire de vie, autobiographie, biographie, journal intime ou de recherche, récit ethnographique appartiennent au genre du récit de vie et constituent un moyen privilégié pour étudier l’humain.

⁷⁵ La recherche-formation comme pratique de la conscience de la conscience.

conteúdos que aportavam, por vezes, as mesmas informações com outras palavras. Convivemos com pessoas de diferentes culturas que traziam, comumente, os mesmos conflitos com outros nomes. Falamos em diferentes idiomas na tentativa de expressar a mesma mensagem com outros termos.

Essa experiência intercultural, embora tenha sido potencializada pelo deslocamento geográfico, não está limitada ao mesmo. A interculturalidade está presente em nosso cotidiano. Verbunt (2011, p. 22) destaca que “a necessidade do intercultural nasceu da experiência⁷⁶”. E, cada vez mais, convivemos com culturas internacionais, regionais, organizacionais e interpessoais distintas. A interface entre a interculturalidade e a educação tem se constituído um aspecto importante para promover os diálogos interculturais. Contudo, grandes são os desafios para uma política educativa que englobe a alteridade, a diversidade e a interdependência de relações. Os contra-exemplos são inúmeros, vai do “não enxergar” o imigrante, o indígena, o estrangeiro (estranho) ao lado, na via pública, até os atentados terroristas.

O aprender a conviver (DELORS, 2010) é o elemento-chave de uma experiência intercultural. Aprender a conviver com o outro gera conhecimentos existenciais, pragmáticos e relacionais, reflexivos e compreensivos (JOSSO, 1991), configurando-se como uma experiência em formação (PASSEGI, 2011). Nessa ótica,

Os encontros inter, multi e transculturais abrem portas para novas práticas de formação existencial profunda. A imersão na e com outras culturas pode ter um efeito poderoso de conscientização e emancipação dos condicionamentos culturais (GALVAINI, 2015, p. 63)

Retomamos assim o resultado da análise hermenêutica referente à autobiografia multidimensional. No primeiro ciclo hermenêutico, tivemos a interpretação de um humano “sem corpo”, “sem sensações”, voltado para os contextos sócio-relacional (familiar), profissional e religioso. Excluímos as dimensões corporal e sensorial de nosso “auto-retrato” quando defendemos um modelo multidimensional de ser e de formação humana. Isso revela uma contradição. E a contradição, em diferentes graus, é inerente ao humano. Ela é ontológica, legítima e pode impulsionar o desenvolvimento do humano. Desse modo, entendemos que essa pode ser outra contribuição para a educação. Reconhecer a contradição humana, integrá-la e utilizá-la como instrumento de desenvolvimento da formação humana, a partir da autoformação existencial (PINEAU; MICHÊLE, 2012).

⁷⁶ Le besoin d’interculturel est né de l’expérience.

No segundo ciclo hermenêutico, o corpo e as sensações ocuparam espaço na narrativa. Contudo, o corpo ao qual nos referíamos é de outra pessoa (mãe, pai, irmã). Ele aparece e desaparece (morre). Ao mesmo tempo, esse corpo ausente denuncia o sistema educacional atual que promove o “desaparecimento” desse corpo. Escutamos, em diversos momentos, relatos de nossos orientadores de que alguns de seus pares estavam de licença médica, ou que certos alunos estavam (ou estiveram) doentes. Nossa experiência na França também foi marcada pela doença. Um diagnóstico de inflamação do nervo ciático, uma taquicardia, que espelhou um infarto, decorrente da falta de condicionamento físico, e as “ites da vida” (bursite e tendinite) compuseram o quadro de patologias nos últimos dois anos. É um corpo que padece. É um sistema educacional que desgasta e que está desgastado.

Nesse âmbito, percebemos que as abordagens contemporâneas e históricas do corpo (ACIOLY-RÉGNIER; RÉGNIER; VIGARELLO, 1999) buscam compreender o lugar e o papel dessa dimensão física na educação. O trabalho de Santos (2013) corrobora o pensamento de um corpo fragmentado e aponta caminhos para o binômio corpo-educação baseado em uma perspectiva integral e multidimensional do humano. Mais do que teoria, precisamos de uma prática alinhada com essas abordagens e perspectivas. O agir pedagógico deve ser uma construção contínua baseada na compreensão da integralidade da educação e dos educandos.

O terceiro ciclo hermenêutico trouxe um olhar externo para dialogar sobre a biografia multidimensional. Dessa análise cruzada, a empatia se sobressaiu. Empatia ligada às experiências formativas, aos contextos sócio-relacional (familiares), aos eixos paradigmáticos epistemológicos, que as diferentes expressões de espiritualidade despertam em cada um. A empatia surge, nesse caso, como um elemento importante para a dimensão formativa. Para Rogers (1977, p. 68), “deveríamos reexaminar e reavaliar uma maneira muito especial de ser em relação a outra pessoa, e que tem sido chamada de empática”. Esse jeito de ser empático pode reduzir preconceitos, discriminações, resistências, distanciamento, enfim, reduzir o afastamento entre os (des?)humanos. Ao mesmo tempo, essa maneira de ser pode contribuir para mudanças de ordem individual e social, uma vez que a interação humana será maior e melhor. A empatia é, portanto, um fator promotor da formação humana.

Dessa maneira, a partir da pesquisa-formação de si, surgida com a experiência intercultural, defendemos uma prática educativa integral em que o “corpo” esteja presente e que a relação educador-educando seja regida pela empatia. Sustentamos ainda que essa prática englobe as contradições humanas no processo formativo, de modo a facilitar a tomada de consciência de si e o desenvolvimento do humano. Assim, compartilhamos da visão de Freire (2011, p. 142) quando afirma que

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Essa prática educacional-formativa, apontada por Freire (2011), só pode ser alcançada em sua primazia, quando entendemos e vivemos a “educação como dádiva” (FREITAS, 2005). Esse é o cerne da discussão da próxima seção.

6.2 A fenomenologia da formação humana: o modelo multidimensional

Os três estudos realizados nos permitiram ampliar o entendimento do processo de formação humana. A experiência intercultural nos conduziu, de um lado, a revistar e ressignificar os estudos em torno dos paradigmas transpessoal, da espiritualidade e da interculturalidade. Do outro lado, promoveu uma expansão da vivência da fenomenologia transpessoal, da interação com diversas expressões de espiritualidades e da relação com pessoas de diferentes culturas.

Dessa compreensão, emergiu uma proposta de modelo-pensamento que não pretende dar conta das inúmeras possibilidades de caminhos em torno da experiência formativa, da prática educativa, dos modelos multidimensionais do saber-construir de uma formação. É apenas o resultado desse trabalho, a resposta-final à questão de pesquisa elaborada. Trata-se de um esquema que construímos a partir das categorias abertas “tessitura contextual”, “mosaico dimensional”, “contornos da formação” e dos “eixos paradigmáticos”, fundamentados nas interlocuções com os autores que nos guiaram nesse trabalho. A figura 46 ilustra esse modelo.

Figura 46 - Ilustração do Modelo de Formação Humana Multidimensional



Fonte: O autor (2016).

Entendemos pelas falas dos entrevistados, pelos textos lidos e pelas (auto)observações do campo, que a formação humana é, ao mesmo tempo, o elemento fundante e o centro de convergência dos contextos, das dimensões, das formações e dos paradigmas que mapeamos. Isto ocorre porque a formação humana, para existir, exige um (ou mais) humanos, que tem uma natureza multidimensional e está inserida em diversos contextos. Para realizar o processo de formação humana, esse humano vai precisar trilhar diversos contornos formativos, apoiados em eixos paradigmáticos que estão alinhados, de modo consciente ou inconsciente, com os seus valores, conhecimentos e convicções. Nesse sentido, a formação humana tem um propósito maior do que “formar humanos”. Ela visa integrar o humano consigo-mesmo, com o outro e com a natureza em volta.

A formação não se esgota em uma dinâmica procedimental discursiva. A formação humana remete a outro circuito mais amplo e, ao mesmo tempo, mais denso das interações humanas. O espaço da formação encontra-se na interseção do individual e do social, do particular e do geral. Ela é um fenômeno concreto que carrega as características da própria sociedade. A mediação entre essas dimensões é feita por meio do estabelecimento de um vínculo, de uma relação. [...] Isso significa que formar exige mais do que “querer bem”, exige doar-se ao outro não em nome de um futuro possível ou provável, mas em nome de um compromisso e de uma obrigação para com esses milhares de outros [...] (FREITAS, 2005, p. 356).

A formação humana é, nesse sentido, um processo que faz despertar e vivenciar a dádiva, o “DOM” (MAUSS, 2012, MARTINS 2013; GILBERT, 2003). A dádiva, o dom, é

esse élan vital⁷⁷ que gira em torno da formação humana. Como nos diz Godbout (1999, p. 12), “a dádiva não existe. A dádiva está em toda parte”. Ela pode ser encontrada na família, nas relações sociais, na educação, no trabalho, na política, na economia, nas artes, em tudo que existe. Ela pode ser vista como o princípio norteador de um movimento anti-utilitarista (MARTINS, 2008). Mesmo que críticos refutem essa ideia, encontramos pensadores como Caillé (2002), que rebatem as objeções, quando nos apresentam a antropologia da dádiva.

A observação empírica da dádiva nos coloca então diante de três obrigações: dar, receber e retribuir. E, é aqui que reside a originalidade desse paradigma, pois a reciprocidade instaurada não constitui nem uma propriedade física dos objetos trocados, nem uma condição subjetiva imanente, e portanto, transcendental ao ato mesmo de troca. A dádiva é percebida como um ciclo e não como uma ação isolada (FREITAS, 2005, p. 98).

Como afirma Lira (2015, p. 57), “A dádiva tem suas múltiplas tessituras e perspectivas”. Podemos adjetivar, qualificar, relacionar cada contexto, dimensão, contorno formativo, eixo paradigmático à dádiva. Por exemplo, “educação como dádiva” (FREITAS, 2005), o trabalho como dádiva, o corpo como dádiva, as sensações como dádiva, o espírito como dádiva. Isso implica reconhecer que

A dádiva é o mais complexo fenômeno social. É a experiência que não só faz o indivíduo chegar ao coletivo, como também abre para a rede universal, para o mundo, para a vida, para outros estados, para o ‘pertencimento’ a algo mais que si mesmo. O que todos os sistemas de dádiva nos ensinam é uma consciência de ‘pertencimento’ que longe de negar o indivíduo, é sua extensão indefinida nas redes incomensuráveis (GODBOUT, 1999, p. 235).

Nesse sentido, a dádiva se configura como um sistema, complexo, que circula e envolve sábios e mestres de todas as culturas, tradições religiosas, filosofias, ciências e sociedades.

Lembremos, aliás, que os grandes pensamentos da humanidade se baseiam em experiências de dádiva. Isso é evidente no caso cristianismo. Mas Buda pôde alcançar a iluminação graças a uma dádiva a um pobre, sem casta. E Confúcio disse: —eu transmito. Eu não invento nada! (1987:39). Já Sócrates sempre sustentou que não era diretamente responsável por tudo que dizia, que era somente um parteiro e que deus fazia tudo. —Todos aqueles a quem Deus ajuda fazem durante nossos encontros progressos maravilhosos, evidentemente sem ter apreendido comigo qualquer coisa que seja! (JASPERS, 1989). Se tudo isso é verdadeiro ou não (questão levantada pelo moderno, que gasta muita energia para saber se, quando e como todos esses personagens verdadeiramente existiram), o fato é que todos os grandes sábios que estão na origem de todas as grandes espiritualidades da humanidade

⁷⁷ Tomando emprestado de Bergson (1962, 2012) o conceito de élan vital como responsável pela mudança constante que se opera na natureza, bem como pela diferenciação nela existente, em nosso caso, entendendo a natureza como a formação humana.

afirmam ter recebido suas mensagens de alhures, colocando-se assim, eles e suas mensagens, num sistema de dádiva (GODBUT, 1999, p. 249).

Recordemos também os cidadãos comuns, anônimos, que estão nas comunidades, nas regiões fronteiriças de guerra, nas organizações, nas escolas, nas ruas, nas esquinas da vida, que, por vezes, são testemunhos-vivos desse sistema de dádiva. Defendemos assim que a dádiva é o “*élan vital*” da formação humana. O educador doa, o educando recebe e retribui, mas também o ciclo inverso ocorre. Há um ciclo contínuo da dádiva no processo formativo. Assim, o modelo que propomos reúne os elementos (contextos, dimensões, formações, eixos paradigmáticos) que o humano dispõe. Intencionalmente, o humano pode dar sentido a cada um desses elementos ou a combinações deles, circulando o dom, a dádiva, a entrega de si em busca de um processo inacabado, que chamamos de formação humana multidimensional. Em outras palavras, é um modelo que leva ao dom de educar(-se).

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

O que não é frequentemente reconhecido é que, além de *informação*, a pesquisa pode também proporcionar oportunidades de *transformação*⁷⁸ (ANDERSON, 2011, p. 11)

Este trabalho é a realização de um sonho. Um sonho de infância, de morar e estudar na Europa. Um sonho de realizar um doutorado e de teorizar sobre as diversas experiências formativas que tivemos no âmbito educacional, sócio-comunitário e espiritual. Como destaca Freitas (2015, p. 306), “Na experiência onírica, o homem se expõe para um mundo que o acomete e afeta. Mas que, ao mesmo tempo, ele constitui”. Sonhar possibilitou adquirir informações e promover transformações. Sonhar permitiu a construção dessa tese.

Nesta pesquisa investigamos o fenômeno da formação humana a partir dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade. Mais especificamente, refletimos a experiência intercultural frente aos conteúdos-experiências transpessoais e às expressões de espiritualidade, de modo que pudemos ampliar o entendimento da formação humana em uma visão multidimensional. Nesse sentido, corroboramos a premissa de que a inclusão da dimensão espiritual na prática educativa-formativa, sob a ótica da interculturalidade, possibilita evocar uma perspectiva multiparadigmática emergente como alternativa e posicionamento crítico à visão dual do sujeito da educação.

Acreditamos ter cumprido o nosso objetivo neste trabalho, ao respondermos as questões norteadoras que desencadearam os três estudos e como consequência respondermos à pergunta central dessa pesquisa. Desse modo, o modelo de formação que propusemos contribuiu para caracterizar os processos formativos sob os prismas da multidimensionalidade e da integralidade.

A partir da análise lexicométrica das entrevistas, compreendemos que as perspectivas multiparadigmáticas da formação humana envolvem os eixos epistêmico-ontológico e epistêmico-metodológico para o grupo francês. Já na ótica dos professores brasileiros, envolvem os paradigmas epistemológicos (transpessoal e da espiritualidade) e a abordagem integrativa transpessoal.

⁷⁸ What is not as frequently recognized is that, in addition to information, research can provide opportunities for transformation as well (ANDERSON, 2011, p. 11).

As categorias abertas que emergiram da leitura fenomenológica das entrevistas, Tessitura Contextual, Mosaico Dimensional, Contornos da Formação e Eixos Paradigmáticos, constituem os pilares do modelo de formação humana multidimensional que propusemos. Nesse sentido, identificamos que os diferentes contextos mapeados (histórico-temporal, religioso, inter-cultural, sócio-relacional, axiológico etc.) têm uma relação entre si, influenciando, contribuindo e proporcionando um processo de formação humana.

Reconhecemos os eixos paradigmáticos como elementos fundantes de um processo de formação humana. Há um extenso trabalho a ser desenvolvido junto às áreas que tradicionalmente se apoiam no paradigma cartesiano. Percebemos a heteroformação e a autoformação como dimensões promotoras da formação humana, não excludentes, e às vezes, coemergentes.

Identificamos as experiências transpessoais como um tipo de saber-sentir que alavanca o processo de formação humana porque abrem novas possibilidades de relação com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Apreendemos que o paradigma transpessoal continua predominantemente relacionado aos campos da psicologia e da saúde, ao passo que educação pode se apoiar nas diferentes metodologias transpessoais com intuito de favorecer o processo de formação humana multidimensional.

Constatamos a noção de espiritualidade(s) reforçada pelas influências teóricas dos entrevistados e dos indivíduos que responderam o inventário de expressões de espiritualidade (ESI-R). Com isso, identificamos as contribuições das dimensões do ESI-R para a formação humana, a inclusão da dimensão espiritual nos processos formativos e a atenção na abordagem de temas-vivências que se remetam às experiências fenomenológicas, às crenças paranormais e às tradições religiosas.

De acordo com os resultados das análises estatísticas exploratória e confirmatória, validamos a adaptação do questionário ESI-R para uso na França. Constatamos, pela análise estatística implicativa, que o modelo reduzido do ESI-R, para a amostra francesa, envolve as dimensões bem-estar existencial (EWB), crenças paranormais (PAR) e orientação cognitiva para espiritualidade (COS). Já para o grupo brasileiro temos (EWB), (PAR) e dimensão das experiências fenomenológicas (EPD). Isso evidencia as diferenças culturais.

A experiência intercultural é um fator de promoção da formação humana e pode ser vivenciada independente de mobilidade geográfica. Sobretudo, ela potencializa o aprender a conviver e o adquirir conhecimentos existenciais, pragmáticos e relacionais, reflexivos e compreensivos.

Reconhecemos a importância de incluir e utilizar a contradição humana como um elemento para impulsionar a autoformação, configurando-se como um instrumento de desenvolvimento da formação humana. Desse modo, a prática educativa deve ser exercida com base no entendimento da integralidade da educação e dos educandos. Isso implica em revermos o “lugar do corpo na educação” e, ao mesmo tempo, orientarmos as relações educador-educando pela empatia.

Uma das contribuições centrais desta pesquisa no campo da educação é a nossa proposta de um modelo que fornece subsídios para a compreensão da multidimensionalidade da formação humana. Um modelo que surgiu a partir da análise dos dados. Um modelo que aponta para uma gama de possibilidades da formação humana, uma vez que existem inumeráveis contextos nesse processo, que se somam às dimensões básicas do humano, aos diversos tipos de experiências-formativas que ele pode vivenciar e aos paradigmas que regem as suas escolhas. Percebemos e tomamos como princípio norteador que a formação humana é a base orientadora e o polo de convergência dos contextos, das dimensões, das formações e dos paradigmas que mapeamos. Além dessas categorias, reconhecemos a existência de um quinto elemento. Esse último, a dádiva, consideramos como um élan vital que circula ao redor da formação humana. A regra áurea da dádiva: dar, receber e retribuir é começo-fim da formação humana.

Outra colaboração se delineia com a possibilidade de fornecer base teórica para se ampliar a discussão em torno da espiritualidade e da educação. Vimos que a introdução da dimensão intercultural produziu um retorno às tradições religiosas e ao mesmo tempo um olhar diferente para a questão da laicidade. Nesse sentido, é fundamental expandir o debate entre essas instâncias, a partir do olhar intercultural trazido por esse estudo.

Numa perspectiva mais aplicada, nossa contribuição consiste em mostrar a importância dos fundamentos multiparadigmáticos que norteiam a formação humana e ao mesmo tempo, sedimentar as categorias do nosso modelo de formação humana multidimensional. Desta pesquisa podem-se originar propostas de ampliar o conhecimento, aprofundando o estudo e a relação de cada um desses elementos do modelo proposto junto à formação humana, bem como frente à prática educativa.

Consideramos como limite desta pesquisa a abrangência do objeto de pesquisa. Foi uma opção desafiadora mergulhar no universo da formação humana, principalmente sob a égide de um olhar multiparadigmático. Enquanto boa parte dos pesquisadores se apoia em um ou dois paradigmas, de mesmo alinhamento metodológico, epistemológico, ontológico, partimos para essa investigação trabalhando ancorados em nove paradigmas. Isso nos permitiu ampliar nosso

mapa cognitivo para compreender o fenômeno investigado. Contudo, também provocou diretamente outra limitação desse estudo: a extensão da abordagem metodológica.

Pontuamos que o nosso modelo de investigação da formação humana, envolvendo uma tríplice abordagem metodológica, foi muito amplo. Contudo, possibilitou-nos uma compreensão mais vasta do fenômeno. Pudemos cruzar diferentes olhares sobre o mesmo item que analisávamos. Só que, por vezes, sentimos que poderíamos aprofundar mais as análises e a própria revisão da literatura no momento da discussão dos dados. Isso demonstra naturalmente outra limitação: o gerenciamento do tempo

O contexto histórico-temporal, como vimos ao longo desse trabalho, influencia o nosso processo formativo. E quatro anos parece muito tempo, principalmente para quem está de fora. No entanto, para quem vai iniciar esse percurso duplo, uma vez que fazemos uma cotutela, esse tempo é curto. E o pior, passa muito rápido. O tempo, 24 horas, é igual para todos, mas como aproveitamos essas horas é a diferença. Dar conta de todas as atividades no ritmo acelerado que vivemos na atualidade não é fácil. Por vezes, precisamos parar porque o corpo, a mente, a alma pedem. Esse é outro fator que pode ser considerado limite desta pesquisa. O “parar”.

Reconhecemos que em muitos momentos paramos de estudar, de trabalhar na tese e de realizar esse sonho. Foi voluntário, intencional, planejado? Não. Mas aconteceu, interferiu e gerou muita dor, inquietação e travamento. Travamento do corpo (as doenças que relatamos), da mente (dispersão, falta de concentração, desânimo) e da tese (paramos de escrever). Esse talvez tenha sido o maior limite e conseqüentemente o maior aprendizado.

Em um trabalho dessa natureza, em muitos momentos, somos confrontados conosco mesmo, com nossas contradições, fragilidades e fortalezas. Várias pessoas dizem que esse tipo de reflexão, sentimento, experiência, é mais comum entre os pesquisadores do que se possa imaginar. E, de fato, deve ser mesmo, porque isso é outra forma de desenvolvimento do humano. A formação acadêmica é (ou deveria ser) por natureza uma formação humana, enquanto humanização e não apenas hominização, lembrando a distinção elaborada por Röhr (2010, 2013), embora o que vemos, escutamos ou mesmo vivenciamos, são experiências que machucam, adoecem e ameaçam a condição humana do humano.

Todos esses limites mostram o quanto podemos aprender, crescer e evoluir o tempo todo. Por isso, consideramos essa pesquisa um projeto concluído, mas de fato inacabado. Outras pesquisas poderão prosseguir, aprofundando teoricamente esse modelo proposto de formação humana, ou aplicando o ESI-R em algum estudo na França, ou desenvolvendo uma pesquisa-ação transpessoal, ou ainda realizando um estudo interventivo que empregue a experiência intercultural e as histórias de vida. Essa última sugestão configura-se como outro sonho que

persequimos. Pensamos, no futuro, desenvolver um trabalho com imigrantes na França e com a população carente no Brasil, utilizando as histórias de vida como um dos instrumentos da pesquisa-formação, sob um olhar intercultural. Além disso, existem várias questões que fizemos durante esse percurso, alguns registradas ao longo do texto, outras em memória que poderão suscitar novos estudos.

Como pesquisador que corrobora o pensamento de Anderson (2011), a epígrafe dessa seção, esperamos que cada leitor que se aproprie desse trabalho, mais do que se informar, possa se TRANSformar. Nosso intuito, numa visão mais ampla, é colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, em que o amor, a esperança e a liberdade sejam mais do que palavras soltas ao ar, sejam ações práticas do dia a dia. A expectativa é que essa tese possa contribuir nessa vertente como um dispositivo promotor de TRANSformação humana multidimensional.

Finalizamos agora o nosso quebra-cabeça. As peças estão encaixadas e a figura está pronta, disponível para apreciação. Como dissemos em outro momento, o fim é sempre o começo de algo. Dessa forma, a conclusão deste trabalho é uma oportunidade de iniciar um novo ciclo de questionamentos, estudos, análises e considerAÇÕES. O grande desafio nesse momento é pôr o ponto final. Mesmo que desejado intensamente, esse “ponto final” implica em submeter o estudo ao domínio público e às (com)provações e refutações inerentes a todo trabalho científico. Isso assusta; entretanto, precisamos avançar, aprender, crescer. Assim, delego ao poeta para colocar o último ponto e encerrar a escrita de um sonho realizado.

*Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira*
Carlos Drummond de Andrade⁷⁹

⁷⁹ Poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado “Poesia”

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: PUF, 2004.

_____. **L'Éducation interculturelle**. Paris: PUF, Que sais-je? 2013.

_____. L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. **Voix plurielles**. Revue de l'Association des Professeur-e-s de français des Universités et Collèges canadiens (APFUCC), Canadá, v. 12.2, 2015.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Quand les facteurs culturels font obstacle à l'équilibre de la relation éducative**: une approche dans la perspective culture et cognition «L'équilibre de la relation éduquant-éduqué ou Pour qu'éduquer ne devienne pas un monologue". Bihorel: Centon Éditions, 2007. p. 85-108.

_____; RÉGNIER, J-C; VIGARELLO, G. Corps. In: HOUSSAYE, J. **Questions pédagogiques**. Encyclopédie historique. Paris: Hachette Education, DL 1999, p. 1 – 19.

ALVAREZ, A. M. S. **Resiliência e Encontro Transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo**. 2003. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2003.

_____; ALVARENGA, A. T.; FERRARA, N. F. O encontro transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 47-56; set/dez.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a07v16n3.pdf>

ALVES-MAZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

ANDERSON, R. **Hermeneutics and Qualitative Research**. Transpersonal Research Colloquium (TRC). United Kingdom, 2016.

_____. Intuitive Inquiry: The Ways of the Heart in Human Science Research. In: ANDERSON, R.; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research**: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities. Albany: State University of New York Press, 2011.

_____; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research**: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities. State University of New York Press: Albany, 2011.

ARANTES, M. M. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ARTES, R. Aspectos estatísticos da análise fatorial de escalas de avaliação. **Revista de Psiquiatria Clínica**. São Paulo, Edição Internet, v. 25, n. 5, p. 223-228, 1998.

AZEVEDO, M. C. Não-Moderno, Moderno e Pós-Moderno. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 22, n. 89, p. 19-35, out-nov 1993.

BACHELARD, G. **Le nouvel esprit scientifique**. Paris: Éditions Pédagogie Moderne, 1979.

BARBIER, M. **La laïcité**. Paris: Editions l'Harmattan, 1995.

BARBIER, R. **L'approche transversale**. L'écoute sensible en sciences humaines. Paris: Anthropos, 1997.

_____. La recherche-action transpersonnelle: un cours à l'université. **Journal des chercheurs**. 2012a. Document téléaccessible: <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1076>

_____. Qu'est-ce que la spiritualité laïque? **Journal des chercheurs**. 2012b. Document téléaccessible à l'adresse http://www.barbierrd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1504

BARBIER-BOUVET, J-F. **Les nouveaux aventuriers de la spiritualité**: enquête sur une soif d'aujourd'hui. Paris: Mediaspaul, 2015.

BARROS, J. D. A. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas ciências humanas. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 11, n. 98, p. 426-444, 2010.

BAUBÉROT, J.; **Histoire de la laïcité en France**. Paris: Presses universitaires de France, 2010.

_____. **Les sept laïcités françaises**: Le modèle français de laïcité n'existe pas. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 2016.

_____; MILOT, M.; PORTIER, P. **Laïcité, laïcités**: Reconfigurations et nouveaux défis. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 2014

BEATON, D. E.; BOMBARDIER, C. ; GUILLEMIN, F.; FERRAZ, M. B. Guidelines for the process of crosscultural adaptation of self-report measures, **Spine**, s/l, v. 25, n. 24, 2000.

BEACCO, Jean-Claude. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**. Paris: Hachette, 2000.

BERGER, M. V. B. **Educação Transpessoal**: Integrando o Saber ao Ser no processo educativo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

BERGSON, H. **L'évolution créatrice**. Paris: Éd. Rombaldi: Presses du Compagnonnage, 1962.

_____. **L'énergie spirituelle**. Paris: Éd. Payot & Rivages, 2012.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOEIRA, S. L.; KOSLOWSKI, A. A. Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin. **Revista Internacional Interdisciplinar. INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 90-115, jan./jul. 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, R. C.; PIRES, R. S. A vivência do método fenomenológico na psicologia e educação. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2010, São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UESP, v. 1, 2010, p. 1-10.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. **Paidéia**. Ribeirão Preto, set.-dez. 2012, Vol. 22, No. 53, 423-432

BRANCHI, S. Spiritualité, troubles anxieux-depressifs et qualité de vie dans le champ de la santé et de la maladie. 2014. Thèse (Doctorat em psychologie) - Université de Lorraine, Metz, 2014.

BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010

BRAUD, W. Integral Inquiry: The Principles and Practices of an Inclusive and Integrated Research Approach. In: ANDERSON, R.; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities**. State University of New York Press: Albany, 2011

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2012.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.

CAILLÉ, Alain. **Antropologia do dom: o terceiro paradigma**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

_____; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: Um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, 2013a.

_____. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b.

CANDAU, V. M. F. _____. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo educacional**. Paraná, v.10, n. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189114444009>. Acesso em: 20 abr. 2011.

CARDOSO, O. O.; ALMEIDA, K. P. R. O Pluralismo Metodológico de Paul Feyerabend: Um Desafio para a Administração. In: XXXVI Encontro da ANPAD, **Anais**, Rio de Janeiro, 2012.

_____; SERRALVO, F. A. Pluralismo metodológico e transdisciplinaridade na complexidade: uma reflexão para a administração. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 49-66, jan./fev. 2009.

CARVALHO, A. F.; TAUNAY, T. C.; GONDIM, F. Disponibilidade de instrumentos validados para o estudo da religiosidade em amostras Brasileiras. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 39, n. 6, p. 208, 2012.

CHAVES, A. L. G. L. **Resiliência e Formação Humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal** – Em busca da integralidade humana. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2010.

CLEMENTS, J. Organic Inquiry: Research in Partnership with Spirit. In: ANDERSON, R.; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research**: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities. State University of New York Press: Albany, 2011.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito positivo. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção: Os pensadores. Inclui vida e obra de Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMTE-SPONVILLE, A. **L'esprit de l'athéisme**: introduction à une spiritualité sans Dieu. Paris: Librairie générale française, 2008.

CONDE, D. C. **A alternância da referência do sujeito-enunciador como expressão da identidade e seus efeitos de sentido**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

_____. Lexicometria e análise do discurso. **Revista da ABRALIN**, Niterói, v. 14, n. 2, 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Laicidade, Religião, Direitos Humanos e Políticas Públicas**. Coleção: Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade. Volume 1. São Paulo: CRP - SP, 2016.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Método de pesquisa em administração**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

CORDEIRO, E. de P. B. **Formação Humana de jovens e adultos**: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2012. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

COULON, J.; DESCAMPS, M-A.; DIERKENS, C.; FOTINAS, C. **L'Education Transpersonnelle**. Paris: Editions Trismegiste, 1993.

COUTURIER, R.; BODIN, A.; GRAS, R. **A classificação hierárquica implicativa e coesiva**. Manual do CHIC versão, 2.3, 2004. Tradução Saddo Ag Almouloud.

CREASE, R. P. **A medida do mundo**: A busca por um sistema universal de pesos e medidas. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUCHE, D. **La notion de culture dans les sciences sociales**. Paris: La Découverte, 2010.

CUNHA, D. P. **As relações entre as funções de mentoria e os estilos de liderança transacional, transformacional e servidora**: a experiência de duas indústrias multinacionais do Recife. 2007. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Faculdade Boa Viagem, Recife, 2007.

CUNNINGHAM, P. F. **A Primer of Transpersonal Psychology**: Bridging Psychological Science and transpersonal Spirit. Department of Psychology. Rivier College, Nashua, 2011.

CURCIO, C. S. S. **Validação da versão em Português da “Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality” ou “Medida Multidimensional Breve de Religiosidade/ Espiritualidade” (BMMRS-P)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde Brasileira). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

_____.; LUCCHETTI, G.; MOREIRA-ALMEIDA, A. Validation of the Portuguese version of the Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality (BMMRS-P) in clinical and non-clinical samples. **Journal of Religion and Health**, v. 54, n. 2, p. 435-448, 2015.

DAMÁSIO, B. F. Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, p. 211-220, maio/agosto 2013.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? **Suplemento Cultural**. Edição Especial do Jornal da Embratel, setembro, 1981.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

_____. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **NUPEAT–IESA–UFG**, v. 1, n. 1, p. 1–13, Artigo 1, jan./jun, 2011.

DATTI, D. J. **A Psicologia Transpessoal: uma contribuição ao entendimento do Movimento Transpessoal e de suas implicações para a Educação**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1997.

DEBORD, G. **La société du spectacle**. Paris: Gallimard, DL 1996.

DELORS, J. (org.). **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, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et Recherche biographique en éducation**. Paris: Economica Anthropos, 2005.

DELOVSKY, A. Médecines et psychologies transpersonnelles. In: DELOVSKY, A.; WEIL, P.; SCHÜTZENBERGER, Dr J.M. E.; ANCELIN, A. et al. **Médecines nouvelles et psychologies transpersonnelles**. La Sainte-Baume: Editions de l'Ouvert, Paris: A. Michel, 1986.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DEMORGAN, J. Acteurs et Cultures. In: DEMORGAN, J.; LIPIANSKY, E. M. **Guide de l'interculturel en formation**. Paris: Retz, 1999.

DESCAMPS, M. A.; ALFILLÉ, L.; NICOLESCU, B. **Qu'est-ce que le transpersonnel?** Paris : Editons TRismegiste, 1987.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-60

DIAS, V. F. **A psicologia transpessoal na formação de educadores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris, Budapest, Torino: L'Harmattan, 2002.

_____. **Au risque de se dire**. Paris: Téraèdre, 2015.

DUARTE, C. S.; BORDIN, I. A. S. Instrumentos de avaliação. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, s. 2, p. 55-58, Dec. 2000.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J-C. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FERNANDES, J. S. G. et al. Análise discursiva das representações sociais de idosos sobre suas trajetórias de vida. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 903-920, 2015.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales**. Paris: Téraèdre, DL 2013.

FERREIRA, A. L. **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção/consciência do budismo e da abordagem transpessoal: a busca de uma pedagogia direcionada para integralidade da formação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2007.

_____. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010a, p. 109-159.

_____. Por uma Psicologia Integral/Transpessoal. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010b, p. 375-397.

_____. Matrizes conceituais: transcendência, espiritualidade e tradições de Sabedoria do Oriente. In: TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?** Volume 1. Natal: EDUFRN, 2012, p. 13-66.

_____; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, 2010, p. 21-38

_____; _____. Educação Formal, não formal e informal: desconstruindo muros que separam e enfatizando os poros invisíveis entre diferentes formas de aprender. In: FERREIRA, L. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. (Orgs.). **Psicologia e Processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2011a.

_____; _____. (Orgs.). **Psicologia e Processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2011b.

_____; _____. TAVARES, M. F. A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Psicologia Transpessoal: reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro**. Recife: TOP produções, 2012.

_____; SILVA, M. C. O. A inserção da psicologia transpessoal no espaço acadêmico brasileiro: desafios e conquistas. In: FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; TAVARES, M. F. A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Psicologia Transpessoal: Reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro**. Recife: TOP produções, 2012, p. 21-38.

_____; SILVA, S. C. R. da; SILVA, S. C. R. da. **Psicologia Transpessoal: histórias, conquistas e desafios**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2016.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FERRY, L. **A revolução do amor: por uma espiritualidade laica**. Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FILLIOT, P. **L' éducation au risque du spirituel**. Paris: Desclée de Brouwer, impr. 2011.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n° 23, 2003. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo>> Acesso em: 23 jul. 2015.

FLORESTAL, C. La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC, Ela. **Études de linguistique appliquée**, n. 145, p. 111-123, 2007/1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UFPE, Recife, 2005.

_____. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010a, p. 53-80.

_____. A relação subjetividade e liberdade como matriz da noção de espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010b, p. 223-265.

_____. As Lições Ainda Insuspeitas de Michel Foucault acerca da Formação Humana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 299-315, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, Jan./Mar. 2002.

FRIEDMAN, H. L.; HARTELIUS, G. **The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2013.

FURLAN, V. I. **Uma nova suavidade e profundidade...** O despertar transpessoal e a (re)educação. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALINDO, F. S. **Construções e especificidades da identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFPE, Recife, 2015.

GALVAINI, P. A dimensão espiritual da formação existencial. **Inter-Legere - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**. Natal-RN, n.16, jan./jun. de 2015.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERVÁS, J. M. A. Multiculturalidad, interculturalidad e intraculturalidad: tres conceptos de intervención social que coexisten en la sociedad latinoamericana del nuevo milenio. **Entre Dos Orillas** (E2O), Editorial Gran Vía, Burgos, n. 11, p. 11-15, 2011.

GRAS, R. ; RÉGNIER, J. C.; GUILLET, F. **Analyse Statistique Implicative**. Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités. Cépaduès Ed. Toulouse, 2009.

GRAS, R. ; REGNIER, J.-C. ; MARINICA, C. ; GUILLET, F. (Eds). **L'analyse statistique implicative**. Toulouse: Cépaduès Éditions, 2013.

GROF, S. Os domínios do inconsciente humano: observações acerca da pesquisa com o LSD. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Caminhos além do ego**: visão transpessoal. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993.

_____. Brief History of Transpersonal Psychology. **International Journal of Transpersonal Studies**. São Francisco. v. 27, p. 46–54, 2008. (Electronic). Floraglades Foundation, Inc.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. pp. 105-117.

GUEDES, M. D. Educação e Formação Humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea. **Anais do 5º Colóquio internacional do Cemarx - Centro de Estudos Marxistas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP**, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILBERT, Paul. O dom. **Revista Síntese**. Belo Horizonte, v. 30, n. 97, p 159-186, 2003.

GODBOUT, Jacques T. **O espírito da dádiva**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **J Clin Epidemiol**, 1993.

GUIRARDELLO, E. B. Adaptação cultural e validação do instrumento Demandas de Atenção Dirigida. **Rev Esc Enferm USP**, v. 39, n. 1, p. 77-84, 2005.

HAIR, J. F. Jr.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate Data Analysis** (with readings). 4. ed. Prentice Hall : Englewood Cliffs, 2005.

HAMBLETON, R. K. Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: HAMBLETON, R. K.; MERENDA, P. F.; SPIELBERGER, C. D. (Eds.). **Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HUFFORD, D. J. **An analysis of the field of spirituality, religion, and health**. (S/Rh). Metanexus Online, 2005.

JOSSO, M. C. **Cheminer vers soi**. Lausanne: l'Âge d'homme, 1991.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Expériences de vie et formation**. Paris: l'Harmattan, 2011.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (Orgs.). **Caderno de artigos**: X SIAT & II Serpro: Duque de Caxias, RJ, 2014.

KLINE, R. B. **Principles and practices of structural equation modelling**. 3rd ed. New York, NY, USA: Guilford, 2011.

KOENIG, H. G.; MCCULLOUGH, M. E.; LARSON, D. B. **Handbook of religion and health**. New York: Oxford University Press, 2001.

KOETTING, J. R. Foundations of Naturalistic Inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality. **Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology**. Dallas, 1994. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED243426>. Acesso em: nov. 2016

KRIPPNER, S. Parapsicologia. Psicologia Transpessoal e o Paradigma Holístico. In: BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R. (Orgs.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991, p. 13-23.

KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions. **Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology**, Harvard, vol. 47, 1952.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 2006.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LAHLOU, S. L'analyse lexicale. **Variances**, nº3, Octobre, 1994.

LAIJOIE, D.; SHAPIRO, S. Definitions of transpersonal psychology: the first 23 years. **The Journal of Transpersonal Psychology**, Califórnia/USA, v. 24, n. 1, p. 79-98, 1992.

LAKATOS, I. **The methodology of scientific research programmes**. Philosophical Papers. Volume I. Editado por WORRALL J.; CURRIE, G. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002

LASCH, C. **La culture du narcissisme**: la vie américaine à un âge de déclin des esperances. Paris: Flammarion, 2008.

LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: GR92, 1996.

LAURENCELLE, Louis. **Théorie et techniques de la mesure instrumentale**. Québec: Presses de l'Université du Quebec, 1998. pp.1-20. 267p

LEBART, L.; SALEM, A. **Statistiques textuelles**. Paris: Dunod, 1994.

LES LANCASTER, B. **Hermeneutics and transformation**: A model for a research paradigm in transpersonal psychology. Transpersonal Research Colloquium (TRC) United Kingdom, 2016.

LEWIS, M. W.; GRIMES, A. J. Metatriangulação: a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 72-89, jan/mar 2005.

LERMAN, I.-C. **Classification et analyse ordinale des données**. Paris: Dunod, 1981.

LIMA, A. F. de. **Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Recife, 2014.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Londres: Sage, 2000. p. 163-213.

LIRA, A. G. A dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Recife, 2015.

LITTO, F. M.; Prefácio. In: LITTO, F. M.; MELLO, M. F. A evolução transdisciplinar na educação: contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano. **Educação e Transdisciplinaridade**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2000.

LITTO, F. M.; MELLO, M. F. A evolução transdisciplinar na educação: Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano. **Educação e Transdisciplinaridade**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2000

LUCCHETTI, G.; LUCCHETTI, A. L.; VALLADA, H. Measuring spirituality and religiosity in clinical research: A systematic review of instruments available in the Portuguese language. **Sao Paulo Medical Journal**, v. 131, n. 2, p. 112-122, 2013.

LOIC, M. **Medias et interculturelité**: l'education aux medias dans une perspective comparative internationale (Australie, Quebec, France). 2012. Thèse (doctorat en communication). Cotutelle entre a 'Université Laval, Québec e Université Paris III Sorbonne. Paris, 2012.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa, posfácio: Silvano Santiago. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LUMARE, G. **La spiritualité laïque et l'éducation**: de la pensée de Jiddu Krishnamurti à la recherche-action dans une école bolognaise. 2011 Thèse (doctorat en Sciences de l'Education) - Université de Paris VIII, Saint-Denis, 2011.

MACDONALD, D. A. **The development of a comprehensive factor analytically derived measure of spirituality and its relationship to psychological functioning**. 1998. Electronic Theses and Dissertations. Windsor (Canada), University of Windsor, 1998.

_____. **The Expressions of Spirituality Inventory**: Test development, validation, and scoring information. Test manual. 2000a. Available em: <https://ckannet-storage.com/mondatastorage.googleapis.com/2015-01-04T21-42-45.640Z/esimanual.pdf>.

_____. Spirituality: Description, measurement and relation to the Five Factor Model of personality. **Journal of Personality**, v. 68, n. 1, p. 153-197, 2000b.

_____. Identity and spirituality: Conventional and transpersonal perspectives. **Int J Transpersonal Stud** São Francisco, v. 28, p. 86-106, 2009.

_____; FRIEDMAN, H. L.; BREWCZYNSKI, J.; HOLLAND, D.; SALAGAM, E K. K. K.; MOHAN, K. K. et al. Spirituality as a Scientific Construct: Testing Its Universality across Cultures and Languages. **PLoS ONE**10, São Francisco, 2015.

MAISONNAVE, P. R.; ROCHA-PINTO, S. R. Em busca da epoché: uma pesquisa quantitativa como subsídio à redução fenomenológica. **RAI - Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 86-101, 2007.

MANDHOUI, Olfa. **La place de la spiritualité dans la prise en charge des maladies mentales et des addictions**. Psychiatrie et santé mentale. Université Pierre et Marie Curie - Paris VI, 2015.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**. JADT. Liège, p. 687-699, 2012.

MARTIN, Olivier. **La mesure de l'esprit**: Origines et développements de la psychométrie 1900-1950. Collection "Histoire des Sciences Humaines". Paris: Éditions L'Harmattan, 1997. 382pp (pp.1-18).

MARTINS, A. R. O. **Tradução e adaptação linguística e cultural da "spirituality and spiritual care rating scale"**: um instrumento de avaliação da percepção dos enfermeiros face à espiritualidade e ao cuidado espiritual. 2012. Dissertação (Mestrado em Cuidados Paliativos). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Porto, 2012.

MARTINS, D. V. **La intraculturalidad en las comunidades indígenas de la región metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil**: camino hacia el desarrollo y la sobreculturalidad. 2015. Tese (Doctorado en Estudios Latinoamericanos) - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 2015.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, P. H. De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S. - Movimento antiutilitarista nas ciências sociais: itinerários do dom. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 105-207, fev. 2008.

_____. O ensaio sobre o dom de Marcel Mauss: um texto pioneiro da crítica decolonial. **Revista de estudos antiutilitários e poscoloniais**, Recife, v. 3, n. 01, p. 62-76, jan./jun. 2013.

MARUJO, H. A.; MIGUEL-NETO, L. Investigação transformativa e apreciativa em Psicologia Positiva: um elogio à subjetividade na contemporaneidade. **ECOS. Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 5-21, 2011.

MATOS, L. **Psicologia Transpessoal**: Explorando os vários Estados de consciência. Publicação da Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT). Trabalho apresentado no V Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal em Boston, USA, Novembro 9-14, 1979. Traduzido e atualizado pelo autor na Primavera de 1990.

MATURANA, H. R. Transdisciplinaridade e cognição. In: CETRANS. Coordenação executiva. **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2000.

_____; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MAUSS, M. **Essai sur le don**: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. 2. ed. Paris: Presses universitaires de France, DL 2012.

MELLO, Maria Fernandes de. **Transdisciplinaridade, uma visão emergente**. Um projeto transdisciplinar. 1999. Disponível em: <<http://www.cetrans.futuro.usp.br/gödelianos.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

MENDES, F. R. P.; ZANGÃO, M. O. B.; GEMITO, M. L. G. P.; SERRA, I. C. C. Social Representations of nursing students about hospital assistance and primary health care. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2016.

MERTENS, D. **Research and Evaluation in Education and Psychology**: Integrating Diversity. Califórnia: Sage Publications, 2015.

MIARELI, A. V. T. C. **Adaptação Transcultural da “Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality: 1999” à Realidade Brasileira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Bioética) - Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2000.

_____. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINTZ, S. W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo** [online], v. 14, n. 28, pp. 223-237, 2010.

MOREIRA-ALMEIDA, A. Espiritualidade & Saúde Mental: O desafio de reconhecer e integrar a espiritualidade no cuidado com nossos pacientes. **Zen Review**, 1, 2009.

MORGAN, David L. Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n. 1, p. 48-76, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORIN, E. Le défi de la complexité. **Chimère**, Paris: n° 5-6, p. 1-18, 1988.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2000.

_____. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

_____; LE MOIGNE, J-L. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MUTOMBO, Emilie. A bird's-eye view on the EC environmental policy framing. Ten years of Impact assessment at the commission. The case of DG ENV. In: ICPP 2013 – 1st International Conference on Public Policy. **Anais...** Grenoble - 26-28 June, 2013.

NASCIMENTO, R. N. F. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia) – UFPE, Recife, 2014.

NEIBERG, D.; LAUKKA, P.; ELFENBEIN, H. Intra-, Inter-, and Cross-Cultural Classification of Vocal Affect, **INTERSPEECH**, 12th Annual Conference of the International Speech Communication Association, Florence, Italy, p. 1581-1584, August 27-31, 2011.

NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinaridade, In: Educação e Transdisciplinaridade. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2000.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008.

ORNETTI, P. Validation transculturelle des critères d'évaluation rapportés par le patient dans l'arthrose des membres inférieurs. 2010. Thèse (Doctorat sciences de la vie) - Université de Bourgogne, Dijon, 2010.

PAGES, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. **L'emprise de l'organisation**. Paris: Desclée de Brouwer, impr. 2009.

PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. **Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PASQUALI, L. **Psicometria: Teoria dos testes a Psicologia e na Educação**. 5. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Psicometria**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 43, n. Esp. p. 992-999, 2009. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp/

PASQUIER, F. La voie transpersonnelle en éducation: de la cinquième colonne au 6ème sens. **Bulletin de l'AFT**, Paris, n. 118, p. 17-23, avril 2015.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

PAZZOLA, A. **A espiritualidade como base para a resiliência**. Monografia apresentada à Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e Instituto LIBERTAS – Consultoria e Treinamento, Pós-graduação em Latu Senso em Dinâmica de Grupo, Recife, 2002.

PINEAU, G.; LE GRAND J-L, Les histoires de vie: 5e édition mise à jour Publication: Paris, 2013.

_____; MICHÊLE, M. **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. Paris: Téraèdre 2012.

PIRES, A. Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In: POUPART; DESLAURIERS; GROULX; LAPERRIÈRE; MAYER; PIRES. **La recherche qualitative**. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Première partie: Épistémologie et théorie. Montréal: Gaëtan Morin, Éditeur, 1997, pp. 113-169. 405 pp.

POLICARPO JÚNIOR, J. **Sobre a concepção de formação humana**: um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista. In: Encontro de Filosofia da Educação do Norte/Nordeste, Recife, 2006.

_____. Sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 81-107.

POPPER, K. **Lógica das ciências sociais**. 3. ed. Tradução de Estevão de Rezende Martins, Apio Cláudio Muniz Acquarone Filho, Vilma de Oliveira Moraes e Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PÓVOA, A. C. S et al. Paradigma Positivista: As Diferentes Faces de um Ilustre Desconhecido. In: VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, **Anais...** Curitiba, 2012.

POZEBON, S.; LOPES, A. R. L. V. Grandezas e medidas: surgimento histórico e contextualização curricular. In: VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, ULBRA – Canoas – RS, **Anais...** 2013.

QUEIJO, A. F. **Tradução para o português e validação de um instrumento de medida de carga de trabalho de enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva Nursing Activities Score**. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAYMUNDO, V. P. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93, jul./set. 2009.

REGNER, A. C. K. P. Feyerabend e o pluralismo metodológico. **Epistême: Filosofia e História das Ciências em Revista**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 61-78, 1996.

RÉGNIER, J-C.; PERRIER, F. **La didactique des mathématiques au travers d'un récit de vie**. Entretiens avec Georges Glaeser. ULP: Strasbourg, 2002.

REINERT, A. Une Méthode de Classification Descendante Hiérarchique: Application à L'analyse. Lexicale Par Contexte. **Cahiers de l'Analyse des Données**. V. 8, n. 2, p. 187-98, 1983.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica em educação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.38).

RIBEIRO, R. B. P. **O cultivo da atenção integral**: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: método e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, D. C. et al. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais Paradigmas e Produção Científica no Brasil. **Anais do III ENEPQ**, João Pessoa, 2011.

ROCHER, G. La notion de culture. Extrato do capítulo IV: «Culture, civilisation et idéologie», In: ROCHER, Guy. **Introduction à la Sociologie Générale**. Première partie: l'action sociale, capítulo IV, pp. 101-127. Montréal: Éditions Hurtubise HMH ltée, 1992.

RODRIGUES, N. Educação: da Formação Humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

ROGERS, C. R. Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. In: ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977, p. 68 – 87.

RÖHR, F. A multidimensionalidade na formação do educador. **Revista da Educação. ACE**. Brasília, Ano 28, n. 110, p. 100-108, jan/mar, 1999.

_____. (Org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

_____. Espiritualidade e Formação Humana. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53-68, 2011.

_____. **Educação e Espiritualidade**: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ROJAS, J. Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – V ENCONTRO DE FENOMENOLOGIA E ANÁLISE DO EXISTIR, 2006, São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UESP, v. 1, 2006, p. 1-10.

SALDANHA, V. P. **Didática transpessoal**: perspectivas inovadoras para uma educação integral. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Psicologia Transpessoal**: Abordagem Integrativa – Um conhecimento Emergente em Psicologia da Consciência. Ijuí, RS: Ed Unijuí, 2008.

_____; OLIVEIRA, E. C. Histórico. In: TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Tratado de Psicologia Transpessoal**: antigos ou novos saberes em psicologia? Volume 1. Natal: EDUFRN, 2012, p. 67-100.

SALEM A. Analyse factorielle et lexicométrie: synthèse de quelques expériences. **Mots**, cidade? n. 4, mars 1982.

SANTIAGO, M. B. N. Diálogo e Transcendência na visão educativa de Martin Buber. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 161-198.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, B. S.; TAVARES, M. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 10, July 2007. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/633>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar**: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, E. A. **Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser**: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SANTOS, J. N.; GEBARA, M. J. F. O pluralismo metodológico: uma prática no ensino de ciências. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 9, n. Especial, jul–dez, 2012.

SANTOS-NETO, E. A espiritualidade, educação e formação de educadores: uma abordagem transpessoal voltada ao desenvolvimento da inteireza. **Revista Interesse**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 13-36, dez, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.). **Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology**. New York, New York: Basic Books, 1996.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Set/Dez. 2006.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SERVA, M. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 26-35, Abr./Jun. 1992.

SHAPIRO, S.; LEE, G.; GROSS, P. The essence transpersonal psychology. **The International Journal of Transpersonal Studies**. Califórnia/USA, v. 21, p. 19-32, 2002.

SILVA, A. B.; ROMAN NETO, J. Perspectivas multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, L. X. L.; MACDONALD, D. A.; CUNHA, D. P.; FERREIA, A. L. Psychometric Examination of a Brazilian Adaptation of the Expressions of Spirituality Inventory – Revised. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, no prelo, 2017.

SILVA, S. C. R. da. **A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, L. A. C. **Espiritualidade e bem-estar espiritual no processo formativo de estudantes de psicologia da cidade do Recife-PE à luz da abordagem integral/transpessoal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SIMÃO, T. P. **Adaptação transcultural e validação da escala de angústia espiritual em pacientes com câncer**. 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2013.

SIRECI, S. G.; YANG, Y; HARTER, J.; EHRLICH, E. J. Evaluating guidelines for test adaptations: a methodological analysis of translation quality. **Journal of cross-cultural psychology**, Sage Publications, v. 37, n. 5, p. 557-567, September 2006.

STEVENS, S. S. On the Theory of Scales of Measurement. **Science**, New Series, v. 103, n. 2684, pp. 677-680, Jun. 7, 1946.

SOMMERMAN, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2005

SOUZA, E. C. **(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil**. Paris: L'Harmattan, DL 2008.

TABONE, M. **A Psicologia Transpessoal**: introdução à nova visão da consciência em psicologia e educação. São Paulo: Cultrix, 1999.

TANYI, R. Towards Clarification of the Meaning of Spirituality. **Journal of advanced nursing**. Blackwell Science Ltd, v. 39, n. 5, p. 500-509, 2002.

TAYLOR, E. William James and transpersonal psychiatry. In: SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.). **Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology**. New York: Basic Books, 1996. p. 21-28.

TONET, I. Pluralismo metodológico: falso caminho. In: TONET, I. **Democracia ou Liberdade?** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. Educação e Formação Humana. **Ideação** - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz de Iguaçu, v. 9, n. 9, p. 9 – 21, 2006.

_____. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

TRÉZ, T. A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012.

TYLOR, E. **Primitive Culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom. Volume 1. Londres: John Murray, 1920.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org). **Uso do CHIC na Formação de Educadores**: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas em foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

VALLERAND, R. J. Vers une methodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. **Psychologie Canadienne**, v. 30, n. 4, p. 662-689, 1989.

_____. HALLIWELL, W. R. Vers une methodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la psychologie du Sport. **Canadian Journal of Applied Sport Sciences**, v. 8, n. 1, p. 9-18, 1983..

VASQUES, R. C. Y. **Validação da Spirituality and Spiritual care Rating Scale para a enfermagem brasileira**. 2015. Tese (Doutorado em ciências) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 5-15, 2003.

VERBUNT, G. **Penser et vivre l'interculturel**. Lyon: Chronique sociale, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VICH, M. A. Some historical sources for the term “transpersonal”. **Journal of Transpersonal Psychology**, Califórnia/USA, v. 20, p. 107-110, 1988.

VIEIRA, M. P. Reinventando sentidos para a cultura: uma leitura do papel normativo da UNESCO através da análise da convenção para a promoção e a proteção para a diversidade das expressões culturais. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

VIEIRA, P. F.; BOEIRA, S. L. Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura interdisciplinar. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 20 maio 2016.

WAGENER, A. Entre interculturalité et intraculturalité: pour une redéfinition du concept de culture. In: BLANCHET, P.; COST, D. **Regards critiques sur la notion d’interculturalité**. Paris: Harmattan, DL, 2010, pp. 29-58.

WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Caminhos além do ego: visão transpessoal**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993.

WEIL, P. **A revolução silenciosa**; autobiografia pessoal e transpessoal. São Paulo: Pensamento, 1982.

_____. Vers une approche holistique de la nature de la réalité. In: DELOVSKY, A.; WEIL, P.; SCHÜTZENBERGER, Dr J.M. E.; ANCELIN, A. et al. **Médecines nouvelles et psychologies transpersonnelles**. La Sainte-Baume: Editions de l'Ouvert, Paris: A. Michel, 1986.

_____. **A morte da morte**. São Paulo: Gente, 1995.

_____. **A Consciência cósmica**: introdução à Psicologia Transpessoal. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WILBER, K. Caminhos além do ego nas próximas décadas. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Caminhos além do ego: visão transpessoal**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993.

_____. **Espiritualidade Integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. Tradução de Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006. (Série novo pensamento)

_____. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2007.

WILLIAMS, R. **Keywords** A vocabulary of culture and society. Revised edition. New York: Oxford University Press, 1985.

WINTER, DE J. C. F.; DODOU, D. Five-point Likert items: t test versus Mann-WhitneyWilcoxon. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 15, n. 11, p. 1–12, 2010.

ZORZAN, A. L. **Consciência espiritual e social na escola**: processo educativo necessário para a formação humana. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

ANEXOS

A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	382
B – Formulaire de consentement	383
C – Roteiro de entrevista	385
D – Guide de l’interview	386
E - Exemplo da estrutura de arquivo necessária para análise lexicométrica do IRAMUTEQ – Entrevista IND 1B	387
F - Exemplo do processo de Redução de Unidade Significados (US) a partir da análise da entrevista – IND 1B	395
G -Exemplo de agrupamento das US em Regiões de Sentido (RS) a partir da análise da entrevista – IND 1B	399
H - Inventário de Expressões de Espiritualidade – Revisado (ESI-R) – Original	403
I- Inventário de Expressões de Espiritualidade – Revisado (ESI-R) – Traduzido Versão em papel	404
J - Inventário de Expressões de Espiritualidade – Revisado (ESI-R) – Traduzido Versão on line	408
K - Exemplo da padronização da base dados para uso no CHIC	414



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada(o) Participante:

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “*PSICOLOGIA TRANSPESSOAL, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: Um estudo comparativo das contribuições da Espiritualidade para a Formação Humana no Brasil e na França*”, de autoria do psicólogo pesquisador subscritor, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, tendo como orientador o professor doutor Aurino Lima Ferreira, SIAPI 1728169, do citado Programa.

A pesquisa tem por objetivo *mapear as contribuições recentes da Psicologia Transpessoal para a compreensão intercultural e multidimensional da Formação Humana, elucidando desde uma perspectiva comparativa como sua visão de espiritualidade tem permitido esclarecer alguns dilemas da teorização e da prática educacional*. Para isto, pretende-se realizar entrevistas, documentos de campo e questionário. No momento atual, o projeto está em fase piloto, em que os instrumentos de construção dos dados estão sendo testados visando ao seu refinamento e adequação. Neste sentido, pede-se a sua participação na realização de uma entrevista, realizada pelo pesquisador e gravada em áudio e vídeo, através de dispositivo digital, para posterior transcrição e análise. A gravação será apagada com a conclusão da pesquisa, prevista para 2016. **Ficam garantidos o anonimato e o sigilo da entrevista, a fim de resguardar sua identidade e privacidade.** Os dados serão utilizados para aperfeiçoar o instrumento de pesquisa e eventualmente para posterior publicação com a já citada garantia do sigilo. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Vale acrescentar que não haverá custo ou qualquer compensação financeira pela participação nesta entrevista. E quanto aos benefícios, importa dizer que a pesquisa trará reflexões no campo da psicologia, aplicada aos contextos educacionais, interculturais e do desenvolvimento humano.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e endereço do pesquisador e da entidade à qual a pesquisa está vinculada, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DJAILTON PEREIRA DA CUNHA, CPF 667.757.794-53
Estrada do Bongüi, 570, Casa 22 – Prado - Recife - PE – CEP 50830-260. Fones: (81)92764677
E-mail: djailtoncunha@uol.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - CDU, Recife - PE - CEP: 50670-901 Fone/PABX: (81)2126.8000

Declaro que entendi o teor deste termo, com respeito a minha participação, e concordo, voluntariamente, em participar.

NOME E ASSINATURA DA(O) PARTICIPANTE

Local e Data: _____, ____/____/____.

ANEXO B



Doctorat

Spécialité : Sciences de l'Éducation

Formulaire de consentement

Je déclare accepter librement, et de façon éclairée, de participer à un travail de recherche en éducation portant sur : «*PSYCHOLOGIE TRANSPERSONNELLE, INTERCULTURALITÉ et ÉDUCATION : Les contributions des expériences transpersonnelles et des expressions de la spiritualité à la formation humaine des professeurs d'établissements d'enseignement supérieur au Brésil et en France*».

Sous la direction de Mme Nadja Acioly-Régnier– Maître de Conférences en Psychologie de la Santé – Interculturalité.)

Promoteur Université Lumière Lyon 2.

Investigateur principal : Djailton Pereira da Cunha: étudiant-e au Diplôme Doctoral en **Sciences de l'Éducation**.

But de l'étude : Cartographier les récents apports de la psychologie transpersonnelle pour la compréhension interculturelle et multi-dimensionnelle de la formation humaine, élucidant dès une perspective comparative comme leur vision de la spiritualité a contribué à clarifier certains dilemmes de la théorie et de la pratique de l'éducation

Engagement du sujet : participation libre et éclairée à une étude à l'aide (méthode de recueil des données) d'un entretien. Au cours de ces entretiens, le sujet accepte d'être **enregistré** et comprend que les informations recueillies sont strictement **confidentielles** et à usage exclusif des investigateurs concernés. Le sujet peut demander à tout moment l'arrêt ou la destruction de l'enregistrement.

Engagement de l'investigateur principal : il s'engage à mener cette recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des participants tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Il s'engage également à fournir aux participants tout le soutien permettant d'atténuer les effets négatifs pouvant découler de la participation à cette recherche.

Liberté du sujet : le consentement pour poursuivre l'évaluation peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour le sujet.

Information du sujet : le sujet à la possibilité d'obtenir des informations supplémentaires concernant cette étude auprès de l'investigateur principal, et ce dans les limites des contraintes du plan de recherche.

Bénéfice de l'étude pour le sujet : Cette étude est faite sans aucun bénéfice direct pour le sujet.

Garantie de confidentialité des informations : toutes les informations concernant le sujet seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le traitement informatique n'est pas nominatif, il n'entre pas de ce fait dans la loi Informatique et Liberté (le droit d'accès et de rectification n'est pas recevable). Cette recherche n'ayant qu'un caractère des études en éducation, elle n'entre pas de ce fait dans la loi Huriet-Sérusclat concernant la protection des personnes dans la recherche biomédicale. La transmission des informations concernant le sujet pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera elle aussi anonyme.

Fait à, le....., en 2 exemplaires.

Signatures :

participant

l'étudiant

ANEXO C

Roteiro de entrevista

I - Introdução

Olá, eu estou muito feliz por você ter concordado em me conceder essa entrevista, porque isso é realmente muito importante para a minha pesquisa.

Você concorda que seja a entrevista seja registrada, gravada, em áudio, porque ele vai me ajudar para a transcrição?

Reforço que esses áudios não serão usado em outros contextos que não seja o dessa pesquisa

II - Entrevista

1. Você poderia me contar um pouco sobre como você interessou pela psicologia transpessoal e como você chegou a sua situação atual de destaque, reconhecimento na área?
2. Do ponto de profissional e, especialmente, a partir da perspectiva do ensino e da formação, como você acha que a psicologia transpessoal influenciou a sua atividade de docência?
3. Qual é a sua visão do mundo, do ser humano e as suas perspectivas para o futuro?
4. Você pensa que a abordagem transpessoal contribuiu para uma mudança em seus estudantes ou orientandos? Se sim, de que forma?
5. Na sua opinião, por que há tão pouco disciplinas de psicologia transpessoal na universidade?
6. Você acha que isso é parte de um momento histórico e podemos pensar que a psicologia transpessoal pode sair da marginalidade acadêmica nas universidades?
7. No presente contexto histórico, religião parece ter um lugar importante na vida dos indivíduos e das escolhas políticas. Por exemplo, em Bordeaux houve uma proposta para um curso de Direito, sociedade e religião. Em São Paulo há uma discussão grande do Conselho de Psicologia e associações como ALUBRAT em torno da laicité, espiritualidade e psicologia. Neste contexto, espiritualidade pode ocupar um lugar diferente na cultura brasileira, francesa e mundial?
8. você pode assistir alguns vídeos e seus comentários a partir das imagens, palavras e perspectivas que serão apresentadas??

III- Conclusão

- 9 -Por favor, você poderia fazer uma síntese dessa entrevista? Como você compara esta descrição com o seu percurso (trajetória) de vida?

ANEXO D

Guide de l'interview

Point de départ

I - Introduction

Bonjour, je suis très content que vous avez accepté de me recevoir car ceci est vraiment très important pour ma recherche.

Est-ce que vous acceptez de enregistrer un audio car cela m'aidera pour la transcription?

Tout en sachant que ces audios ne seront pas utilisés dans d'autres contextes.

II - Entretien

1. Pourriez-vous me raconter un peu comment vous êtes arrivé à vous intéresser à la psychologie transpersonnelle et comment êtes-vous arrivé là, dans votre situation actuelle?
2. Et du point de vue professionnel et notamment du point de vue de l'enseignement et de la formation comment vous pensez que votre trajectoire dans la psychologie transpersonnelle a influencé votre activité d'enseignement?
3. Et alors quel est votre vision du monde, de l'être humain et vos perspectives de l'avenir?
4. Est-ce que, vous pensez que effectivement votre approche a contribué à un changement chez vos étudiants ou personnes en formation que vous avez eu ? si oui comment ?
5. A votre avis, pourquoi il y a si peu de disciplines de psychologie transpersonnelle à l'université?
6. Est-ce que vous pensez que ceci fait partie d'un moment historique et qu'on peut imaginer que la psychologie transpersonnelle puisse sortir de la marginalité académique universitaire?
7. Dans le contexte historique actuelle, la religion semble prendre une place importante dans la vie des personnes et de choix politiques, à Bordeaux il y a eu une proposition d'un cours droit, société et religion. Dans ce contexte, la spiritualité prendra à votre avis une place différente dans la culture française et dans le monde?
8. Certains courants proposent le terme transpersonnalité pour remplacer la psychologie transpersonnelle, trop spécifique d'une discipline pour intégrer ces dimensions de l'être humain, culturelle, spirituelle, neurologique (corps) que pensez-vous,

III- Conclusion

- 9 – La dernière question que vous demandez est: S'il vous plaît, est-ce que vous pouvez faire la synopsé de cette entrevue? Après la conclusion, demander: Comment vous comparez cette description avec votre parcours (trajectoire) de vie?

ANEXO E

Exemplo da estrutura de arquivo necessária para análise lexicométrica do IRAMUTEQ - Entrevista IND 1B

**** *ind_1 *sex_2 *nac_1 *for_2 *ida_1

-*tema_percurso

Posso começar? Então vou começar. Como foi que as coisas aconteceram? Em mil novecentos noventa e cinco eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia, mas eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio. Como eu fui aluno de Escola Técnica, a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação. Então, tinha uma discussão muito grande, nova física, nova era, pensamento holístico então uma coisa que me chamou muito atenção. Na segunda parte do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal. E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal, então, meio que eu achei muito interessante e achava que eram coisas que assim para mim fazia muito sentido. Fazia sentido porque? Porque no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro_espírita e eu comecei a frequentar o centro_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias, como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista, uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica, etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro_espírita. Minha mãe não teve nenhum problema com isso, ao contrário, minha família sempre muito aberta, muito tranquila, e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita. Então quando eu entrei em contato com a psicologia transpessoal no final do ensino médio, já com dezesseis, dezessete e dezoito anos por aí, para mim era uma coisa que fazia sentido porque a minha, vamos dizer assim, a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo, discussão sobre a espiritualidade e tudo mais. Então eu entrei na Faculdade procurando aquilo e aí eu tive uma surpresa boa e uma surpresa ruim. A surpresa boa foi que na UFRN existia uma disciplina de psicologia transpessoal. A surpresa ruim é que naquele momento a professora não estava disponível porque ela tinha saído para fazer mestrado. Então esse foi um paradoxo descobrir que tinha aquilo dentro da universidade, mas que eu não podia acessar. Então a mim restava procurar dentro da universidade livros. Eu achei o livro da Márcia Tabone de novo, voltei a ler, agora um pouco mais velho a partir da psicologia, mas os professores que eu entrava em contato principalmente das disciplinas básicas, psicologia geral, teorias e sistemas de psicologia, eles não se animavam muito para esse tipo de discussão. A gente começava a perguntar sobre esse tipo de coisa, espiritualidade, memória extra_cerebral, consciência não local, eles não gostavam desse tipo de conversa e diziam que isso era muito, era uma coisa assim muito paralela, muito não científica etc e tal. Então, o que foi que aconteceu? Eu acho que eu tive uma influência muito forte, primeiro teve um pouco de, aí eu tive um pouco de desencanto porque não tinha com quem ler, estudar

sobre psicologia transpessoal só aquelas primeiras referências ali e por outro lado também a psicologia não tava me animando muito e aí aconteceu uma outra coisa que acho que foi muito importante para a minha vida acadêmica, que foi o encontro com a sociologia. Eu tive um encontro com a sociologia através da minha professora de sociologia, disciplina de sociologia que a gente paga em Filosofia no primeiro ano. Ela estava recrutando alunos para uma pesquisa e recrutou alunos de psicologia também e eu me inscrevi para essa pesquisa. Me inscrevi e nessa, me inscrevendo eu acabei sendo selecionado e fui pesquisar com ela. A pesquisa é uma pesquisa sobre jovens, e violência e na verdade essa pesquisa durou, eu ganhei uma bolsa de iniciação científica então foi uma pesquisa que durou a graduação inteira. Com isso, quer dizer, eu comecei a entrar numa formação de pesquisador, quer dizer, tudo isso foi proporcionado pela sociologia e não pela psicologia. Então eu entrei numa formação de pesquisador e comecei a pagar disciplinas nas ciências sociais. Comecei a fazer leituras de sociologia, comecei a frequentar aulas no mestrado de ciências sociais, que eram aulas dadas pela minha orientadora, então ela abria para os alunos dela poderem assistir também, conferências de professores que vinham de antropologia de outros estados e as vezes até de outros países como a França e aí por conta disso eu comecei a ter uma afeição muito grande com a sociologia e eu comecei de uma certa forma a pensar que eu ia deixar a psicologia de lado. Mas o que é que aconteceu? É que no final da minha graduação eu fui tentando me aproximar de novo da psicologia transpessoal. Aí nisso eu conheci Débora Diógenes, que era psicóloga, que eu na verdade eu já tinha conhecido, sabia que ela era psicóloga, sabia que ela tinha sido aluna da professora Fátima Tavares, tentei me aproximar dela e ela muito bacana já estava formada, me recebeu e me falou da formação que tinha em Recife, Pernambuco, que tinha um grupo que dava formação em psicologia transpessoal, era um grupo que era ligado ao professor Léo Matos. Então eu fui pra Recife no quinto ano. Eu ainda tinha muita dúvida se eu queria alguma coisa com a clínica porque àquela altura do campeonato para mim ficava muito claro que era a trajetória de pesquisador que eu queria seguir e que aquilo fazia muito sentido para minha vida e a trajetória de pesquisador estava vinculada a sociologia. Então eu fui tentar no quinto ano e eu fui fazer uma seleção com a psicóloga Salete Menezes e a psicóloga Eliége. E aí eu comecei a fazer esse curso de psicologia transpessoal no quinto ano. Então, eu estava terminando curso de psicologia e estava começando essa especialização. Nessa especialização eu conheci o professor Aurino e o professor Aurino, ele de uma certa forma me deu, talvez, o rumo que eu estava precisando. Por que? Porque com a formação em sociologia que eu estava construindo, eu ficava tentando encontrar uma ponte para encaixar a psicologia transpessoal dentro dessa visão mais social, uma visão mais crítica, uma visão mais e não conseguia. Consegui com ele. Era um professor muito provocador, muito interessante, muito crítico, muito crítico e aí isso causou uma, uma, vamos dizer, abriu uma ideia. Mas aí eu terminei a formação, primeiro ano de formado, terminei a formação, e aí eu fui começar a tentar a viver profissionalmente. Mas assim, do ponto de vista da clínica eu montei uma rede de pessoas que pudessem me indicar clientes, pacientes, essa coisa toda e resolvi. Isso eu tinha em Recife, mas eu morava em Natal. Os meus amigos, meus colegas, as pessoas que podiam me indicar, eles eram de Recife e não eram de Natal. Então o que foi que eu fiz? Tentei, entendi que eu tinha que me preparar para buscar o mestrado, um caminho mais acadêmico. Então, nesse meio tempo, eu acabei trabalhando, fazendo pequenos trabalhos, seguindo um pouco mais dentro da carreira docente, fui coordenador de um curso de idiomas, fui fazendo outras coisas, fui trabalhando com outras pequenas coisas, até que eu fui tentando colocar a clínica como uma espécie de, vamos dizer assim, de renda complementar que eu não queria fazer clínica mas assim, você trabalha um pouquinho aqui, um pouquinho ali, tira um dinheirinho aqui, tira um dinheirinho acolá e eu comecei a fazer como as pessoas fazem que é alugar horas, você alugar horas, fui para uma clínica, aluguei algumas horas e fui tentando esse movimento. Mas o que estava em vista era o ingresso na pós_graduação que era pra mim

ia fazer mais sentido, então eu. Minha orientadora voltou da França, tinha feito um pós_doutorado, e aí eu fui me organizar e fui fazer o mestrado com ela. Então eu estava fazendo o mestrado e tive a psicologia transpessoal como uma coisa um pouco mais distante. Me dediquei ao mestrado, mas aí o que é que aconteceu? Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses, eu comecei a fazer também outros, já ao final do mestrado, outras formações, fui conhecendo amigos e aí é eu comecei a formação com o Dr. Roger Woogole, que à época estava, vinha muito ao Brasil, trabalhava com um método que ele chamava de terapia regressiva integral, a partir de uma perspectiva junguiana, mas também com um foco na espiritualidade, e trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio_energética, então eu fui fazer essa formação com ele e foi muito bom porque eu voltei a me animar mais com a psicologia transpessoal a partir desse trabalho com ele e fui conhecendo, aumentando de novo e trazendo um leque de novos amigos. Isso me levou para Fortaleza aonde eu comecei uma formação também com a professora Aida Costelique, que é daqui do estado da Bahia e uma argentina chamada Teta Bastos. Elas desenvolveram uma escola também de psicologia transpessoal sulamericana onde elas tinham no trabalho de corpo, vamos dizer assim, a fundamentação do trabalho delas. Eu comecei também, voltei a me animar e eu achei que eu poderia, nessa altura do campeonato, conciliar a carreira de psicólogo com a carreira de professor universitário porque eu já estava fazendo a seleção do doutorado, mas é, não sabia como é que as coisas no futuro se eu conseguiria entrar numa universidade do governo se eu ia entrar numa universidade particular e até lá eu também estava precisando melhorar a minha condição financeira. Então, eu investi nisso. A facilidade de entrar no doutorado que é do mesmo programa, me fez ter um número quase insignificante de disciplinas para pagar em quatro anos então eu tinha muito tempo livre. Então eu podia me dedicar bastante. Então foi uma sequência que aconteceu. De Recife para Fortaleza, a partir da dificuldade de ter alguma coisa em Natal e aí ao mesmo tempo quer dizer eu voltava a ter contato com meus ex_professores com Salete, com Aurino e tal e observava que existia uma forma de pensar uma psicologia transpessoal e agora eu já estava no doutorado também, de pensar uma psicologia transpessoal mais crítica, uma psicologia mais ampliada, quer dizer, então eu comecei a pensar sobre essas coisas. Então isso foi fato muito interessante que acabou de certa forma me guiando a tentar fazer composições, então tentar fazer composição da psicologia transpessoal dos clássicos, que é principalmente o Dr. Groof, Ken Wilber, que à época estava começando a mudar os trabalhos para a ideia de uma psicologia mais integral, estava começando a fazer essa transição, principalmente com um livro que no Brasil ficou conhecido como De Buda a Freud e começou a apresentar esse modelo da psicologia integral dos quatro quadrantes, então eu tentava conciliar isso com a visão de Paulo Freire de Educação Popular, que eu nunca deixei de me envolver porque isso também foi uma marca muito forte, muito destensionista na universidade pública brasileira, e eu por ser um jovem também de periferia entendia que eu deveria participar da extensão como uma forma de, vamos dizer, política de dar retorno à sociedade que era quem pagava a universidade. Então é educação popular, Paulo Freire, sociologia clínica, que é uma sociologia francesa, que eu conheci a partir da minha orientadora, que tem uma inspiração marxista, mas não um marxismo ortodoxo, que tem uma inspiração na psicanálise né mas não uma psicanálise lacaniana, e que tem é dois, duas figuras que são muito interessantes que é Vincent de Gaulejac e Eugène Enriquez que ficam na Universidade de Paris sete, que é a Denis Diderot, e aí, à aquela época eu também sofri uma influência muito forte desse movimento porque a minha orientadora fazia uma ponte direta com Natal, entre Natal e Paris. Então, Vincent teve duas vezes em Natal e Eugène teve uma vez em Natal. Então, nós conhecemos e convivemos com ele, eu ainda estudante de graduação então isso criou um certo impacto porque o que eu via era assim, a sociologia clínica que é a psicossociologia francesa ela conseguia fazer um diálogo entre, vamos dizer assim, o ser social e o ser

individual. Esse diálogo é, não uma cisão, mas um diálogo. Então eu pensava que isso também poderia ser possível se ao invés de ser a psicanálise, eu pudesse pensar a psicologia transpessoal, mas precisava pensar a psicologia transpessoal de uma forma mais crítica, então quer dizer, então essas coisas iam ficando na minha cabeça, mas não tinha muita elaboração. Como eu disse, teve um fato muito interessante na UFRN, dentro da sociologia, por isso que eu estou dizendo que a sociologia teve um impacto mental fundamental na minha formação transpessoal porque também houve no meu tempo de graduação duas visitas de Edgar Morin a Natal. Aí eu entendi que talvez a gente pudesse ter na complexidade uma sustentação epistemológica melhor, o que no movimento holístico que àquela época era muito criticado já, o Basarab Nicolescu, esse povo todo, o próprio Pierre Weil que foi um dos fundadores da transpessoal no Brasil, não conseguia dar muitas respostas para uma psicologia que não fosse de consultório, uma psicologia que não fosse de. E aí eu queria fazer alguma coisa na linha da sociologia clínica porque eles conseguiram pegar pressupostos da psicanálise e trabalhar em todos os espaços, comunitário, social, etc e tal e eu vi que isso era possível porque o professor Aurino tinha um trabalho muito importante social em Pernambuco. Essas coisas ficaram se revirando, eu estava fazendo o doutorado. O doutorado eu continuava seguindo, vamos dizer assim, ao movimento da sociologia clínica francesa, a minha orientadora era uma grande representante já a essa época da sociologia clínica no Brasil, estava em todos os congressos, teve congresso em Minas Gerais, dois congressos importantes em Minas Gerais, eu participei, ela participou tal, e aí eu já estava pensando que alguma coisa precisava acontecer. Então eu já estava buscando, eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woog, ao mesmo tempo que eu tentei beber dele foi a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar é fazendo, vamos dizer, enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão assim do corpo, que era exatamente talvez uma contribuição muito importante delas, era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo. Então, tanto o rico quanto o pobre têm corpo. E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

-*tema_docência

Foi fundamental porque uma coisa que tem na psicologia transpessoal que eu acho que ela é muito importante é dizer que a psicologia transpessoal ela, ela é uma experiência, um experienciar, então ela não pode ser algo simplesmente experimentado do ponto de vista lógico_racional, então tem que ser experienciado, uma experiência viva, uma experiência do sentimento, uma experiência da emoção, uma experiência do corpo. Então isso me faz buscar também componentes curriculares que não só prezam pela instrução teórica_racional mas que também possam agregar experiências, vivências, atividades práticas com espaços xyz que proporcionem ao aluno também se experienciar.

-*tema_visão

Minha visão de mundo é a visão dessa psicologia transpessoal, que eu entendo da seguinte forma: é uma visão de homem que ela é o homem multidimensional, ou seja, é um homem que vive uma dialogia, que seria mais ou menos trazido da seguinte forma, ao mesmo tempo que esse homem é um ser transcendente que aspira muito mais do que a realização pessoal, profissional e financeira, que aspira a uma realização da sua autotranscendência, da sua espiritualidade, ele também é um ser da imanência, um ser que vive no mundo, um ser que é histórico, um ser que precisa se agregar socialmente, então é dialógico porque ele vive entre a imanência e a transcendência e isso não é uma coisa excludente. Não é. Por isso que é a complexidade mesmo da pessoa é isso. Isso é uma lógica, que ela é, vamos dizer, presente por

isso que ela é complexa dentro dessa ideia de homem, então a gente parte dessa visão da espiritualidade como algo que reconecta o sujeito com o mundo e não que aparte ele do mundo. Então, o ser espiritual é buscar dentro das tradições, dentro da experiência espiritual um contato maior consigo e um contato maior com o outro para pensar um mundo de forma mais cooperativa, de forma mais, é, menos predatória e mais articulada possível.

-*tema_mudanças

Dos meus alunos? Eu acredito que a grande questão é: como é que a gente consegue pensar uma psicologia transpessoal que seja a partir de uma ampliação da clínica tradicional? Então eu acredito que quando a gente abre um espaço dentro do movimento existencialista e isso acaba criando o alargamento do horizonte do aluno. Então, eu acho que é assim, essa minha experiência, essa minha trajetória pessoal me leva ao contato muito grande com os espaços sociais e comunitários. Isso é uma. Isso também vai me marcar e colocar meus alunos a fazerem isso. Então a apropriação que eles fazem da psicologia transpessoal é uma apropriação a partir dessa experiência também dos espaços comunitários. Eu acho que isso faz uma diferença porque é como é que você adapta aquilo que está escrito lá nos livros, nas teorias dos americanos, dos europeus dentro daquilo que é a vida mesmo assim do brasileiro, do nordestino. Tenho certeza, eu tenho certeza, eu acho, vou dizer o que eu penso sobre isso. Eu penso que a formação universitária, cada vez menos, ela é formativa e cada vez mais, ela é instrutiva. Então a gente tem instrução, a gente tem informação, as pessoas adquirem conhecimentos técnicos mas ela não é uma formação humana. Eu acho que isso é uma coisa que esse tipo de percurso como o meu, a transpessoal ajuda a resgatar. Então eu acredito que o contato dos meus alunos comigo, o contato dos meus alunos com esse trabalho tem um impacto muito grande na vida pessoal deles porque se trata de um percurso formativo. Quando eles vão se formando, não psicólogos de uma abordagem, mas psicólogos sensíveis com o mundo ao redor deles. Então essa visão de espiritualidade não é uma visão assim que distancia a pessoa do mundo, mas é uma visão de espiritualidade que quer trazer a pessoa para o centro do mundo. Então eu acho que isso causa um impacto na vida pessoal deles. Eu vejo mudanças, amadurecimento, perspectivas mais críticas, mais apropriadas com um jeito mais sensível de olhar as coisas. As vezes eu, a universidade federal ela tem uma quantidade muito grande de alunos das classes mais abastadas e são pessoas que nunca, que não tem contato com a pobreza, que não passaram por determinadas situações e eu acho que a transpessoal ajuda a gente enxergar o mundo de uma forma mais humana e a gente é muito mais preocupado de passar informações ou formar tecnicamente de formar humanamente as pessoas.

-*tema_universidade

Eu enxergo que o cenário é ainda muito tímido, e da seguinte forma: ao mesmo tempo que você vê dentro das bases indexadas um número cada vez maior de pesquisas com o tema espiritualidade esse interesse sobre esse tema tem crescido e vem crescendo, continua crescendo bastante, mas a psicologia transpessoal ela já se funda numa discussão sobre espiritualidade, então se ao mesmo tempo isso aparece por outro lado a psicologia transpessoal com seu corpo teórico, epistemológico, ela ainda tem uma inserção muito tímida. Ela vem aparecendo um pouco mais na enfermagem, na educação, na medicina, os grupos de psiquiatria, trabalhando com temas específicos como a ideia de copying religioso espiritual, a ideia de cuidado transpessoal para a área de enfermagem, a ideia de educação e a espiritualidade na área de educação, de educação transpessoal mas a psicologia, no cenário atual, pelo menos no que diz respeito a pós_graduação no Brasil em levantamento da área que

é a área de psicologia na CAPES, não aparece pesquisas em psicologia transpessoal nos anos dois mil catorze, dois mil e quinze e isso diz do que é o mundo da pós_graduação de psicologia no Brasil. Dá o que a gente pensar porque, do ponto de vista da formação, da graduação, ainda são poucas as universidades federais que têm a psicologia transpessoal como disciplina optativa, quanto mais, quanto disciplina obrigatória. O que a gente vê é que é assim, geralmente a transpessoal ela vai aparecer, e talvez essa seja uma saída para aparecer, em disciplinas que vai tratar por exemplo a clínica fenomenológica. Você tem a clínica humanista, a clínica existencialista, e a clínica transpessoal. Isso vai aparecer na universidade federal do Rio Grande do Norte, que agora reformulou o currículo em vez de psicologia humanista-existencial é clínicas fenomenológicas, trabalhando essas três vertentes. Mas isso é uma luta e uma discussão política para que os colegas do movimento humanista e existencialista entenda a transpessoal também como dentro de uma discussão fenomenológica. Na UFRN deu certo nas outras a gente não sabe. Então a presença é ainda muito tímida. Seja dentro de disciplinas que hoje já não existem mais porque dentro da reforma das leis de diretrizes de bases do Ministério_da_Educação, por exemplo, você não tem mais disciplinas como psicologias da personalidade aonde se entrava com, por exemplo, com tópicos sobre psicologia transpessoal que era uma aula nas disciplinas obrigatórias. Não existe mais isso, então, a psicologia transpessoal teria que entrar dentro de disciplinas como lugares da clínica, vamos dizer, clínicas fenomenológicas, ou disciplinas optativas como psicologia transpessoal um e dois, então, ou modalidades de atenção em psicologia ou modalidades de intervenção em psicologia clínica, então, teria que entrar numa dessas formas aí, e é aí, que particularmente acredito que a inserção na graduação e na pós_graduação ainda precisa ser mais expressiva até para poder dar conta de temas que a transpessoal sempre trabalhou e que tem começado aparecer como, vamos dizer assim, importantes para outras áreas. Quando se fala da espiritualidade como enfrentamento das doenças vai aparecer lá na psiquiatria, mas a gente não tem isso na psicologia transpessoal dentro do conselho de psicologia.

-*tema_espiritualidade

Eu vejo como paradoxo. Eu vejo como paradoxo porque para mim fica assim. Ao mesmo tempo a espiritualidade aparece como objeto de estudo, de investigação cada vez mais interessante, dentro e fora da psicologia, por outro lado para mim fica uma, fica um questionamento porque se a psicologia transpessoal já traz isso como objeto, como marca de nascença, a preocupação que ainda nos espaços acadêmicos têm disso não se espalhar. Talvez o que tenha também é a questão de que muitos dos, vamos dizer, da primeira onda dos psicólogos fundadores da transpessoal tenham desenvolvido um discurso muito, vamos dizer assim, hermético-endógeno que tenha tido uma certa dificuldade de diálogo com outros campos com outras áreas no momento que a gente tem falado muito em transdisciplinaridade, talvez seja um momento para se refletir sobre essa questão.

-*tema_videos

Pronto! É isso que ela pensa, encerra, porque ela. É isso que ela pensa. Ela não vai dizer mais nada do que isso. Ela enrolou, para dizer, para dizer nada. Entendeu? Já posso comentar? Até agora o que eu vi foram dois depoimentos de dois estudantes de psicologia e dois depoimentos de profissionais formados. Ah, dois estudantes de pós_graduação, dois mestrands, e uma outra psicóloga que mora na França e um psicólogo aqui brasileiro. Essa última eu achei terrível porque ela coloca o transpessoal como algo que vai para além do sujeito, quer dizer, que é para além do sujeito que está fora do sujeito. Então, eu fico pensando se a psicanálise também está fora do sujeito, está dentro do sujeito. Ela fala que é o

consciente. Faz uma divisão entre consciência e inconsciência quando a psicologia transpessoal, por exemplo, só o Ken Wilber trabalha com três ou quatro tipos diferentes de inconsciente. No final das contas é assim, não sei o que é e eu vou chutar e dizer qualquer coisa. Isso é terrível. Esse aí é sacanagem. Ah, nem quero ver mais. Realmente é isso. Esse aí é um psicólogo que deve ter tido uma formação em psicologia transpessoal porque fala de forma muito clara e define muito bem a própria área. O que a gente por exemplo. Os dois primeiros que você me mostra, eu não sei o primeiro, mas a segunda ficou muito claro. Entre uma universidade como a Universidade de São Francisco que hoje é uma universidade que só forma pesquisador, é uma universidade de conceito seis, sete, está subindo para sete agora CAPES pós_graduação. Então nunca vão ver nada sobre psicologia transpessoal porque é uma universidade que está voltada pra formar pesquisador não está para formar nem clínicos, inclusive para um certo movimento da pós_graduação brasileira a clínica tem que acabar porque a clínica não serve para nada então, o último reduto da clínica hoje, me parece que é a clínica fenomenológica existencial porque até a psicanálise tem caído muito porque os psicanalistas produzem muito pouco para as exigências do qualis, indexados à psicologia e o pessoal da TCC que necessariamente não vai produzir na clínica pode produzir em qualquer tipo de contexto, vejo isso. Vejo no psicólogo formado na psicologia junguiana uma velha questão que aparece nos junguianos que é assim, uma simpatia muito grande com a psicologia transpessoal mas uma postura de não querer se envolver, não querer se deixar contaminar tanto. Então ele se identifica principalmente com a questão dos sonhos que tanto Jung quanto os psicólogos transpessoais trabalham e se debruçam como material de trabalho, mas ele não. Os junguianos se mantêm um pouco distante que é interessante. A psicologia junguiana é a primeira psicologia que aparece taxativamente para trabalhar com a questão da espiritualidade mas os junguianos têm muito medo de se perder enquanto identidade porque assim nem estão dentro do movimento da psicanálise freudiana que é, vamos dizer, academicamente aceita e ao mesmo tempo eles não querem se perder dentro do esoterismo, dentro do misticismo então, não é muito bom quando você não é muito bem visto andar com alguém mais mal visto ainda, me parece que é isso. E a menina da psicanálise é terrível, mostra um grande desconhecimento mesmo tendo pagado disciplina sobre transpessoal. Se a gente tivesse perguntado alguma coisa de psicologia social_histórica, ela teria dito, né? Ou de psicologia hospitalar ela teria dito também. A psicologia transpessoal tão pouco interessou a ela que ela se quer consegue dizer coisas básicas ou simples sobre a psicologia transpessoal e tenta fazer inferência a partir do próprio nome trans, que vai além da pessoalidade. Isso mostra o quanto que a psicologia transpessoal é ainda muito pouco conhecida dentro da graduação brasileira. É isso que eu teria a dizer desses vídeos.

-*tema_conclusão

Eu acho que esse é um momento de avaliação e reação porque a psicologia transpessoal ela está no momento aonde a gente precisa pensar para onde nós queremos ir. Então eu vejo sim até no depoimento da psicanalista o quanto que existe de, vamos dizer, de uma visão extremamente estereotipada de psicologia transpessoal como uma coisa que está além do pessoal e que se a gente for pensar, do ponto de vista, não existe nada além do pessoal, o espiritual também faz parte do pessoal, o espiritual é uma dimensão que constitui o espiritual, dizer que a psicanálise trabalha com a subjetividade, se a psicologia transpessoal não trabalha com a subjetividade nem psicologia ela poderia ser então, a subjetividade é algo que é, que compõe o humano, a psicologia transpessoal trabalha com o humano, a espiritualidade faz parte da cultura e a psicologia transpessoal trabalha com a cultura. Eu sintetizo dizendo que eu acho que esse é um momento da transpessoal poder olhar para si e poder se pensar ainda e o que é que é preciso ser feito do ponto de vista mesmo assim do seu diálogo com outros

campos de saberes e do esclarecimento de suas raízes históricas e de suas bases filosóficas, do que é que está em jogo na sua visão de homem e de mundo. Eu sintetizaria dizendo que esse é um momento de reflexão e de diálogo. Reflexão sobre o que é o campo da psicologia transpessoal para aqueles que estão na psicologia transpessoal e de diálogo da transpessoal com outros campos, tendo em vista que o próprio conselho tem se interessado sobre discussão sobre religiosidade, laicidade, do ponto de vista que dentro das pós_graduações, embora no Brasil todo não exista em psicologia, dissertações e teses de doutorado nesse momento trabalhando sobre psicologia transpessoal, mas existem dissertações e doutorados sendo defendidos e trabalhando com temas que são temas da psicologia transpessoal. Então eu acho que esse é um momento interessante para a gente pensar isso.

ANEXO F

Exemplo do processo de Redução de Unidade Significados (US) a partir da análise da entrevista – IND 1B

US_01 Em mil novecentos noventa e cinco

US_02 eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia

US_03 eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio

US_04 Como eu fui aluno de Escola Técnica,

US_05 a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação

US_06 do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal.

US_07 E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal

US_08 no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro_espírita e eu comecei a frequentar o centro_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

US_09 como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista

US_10 uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica, etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro_espírita.

US_11 Minha mãe não teve nenhum problema com isso, ao contrário, minha família sempre muito aberta, muito tranquila,

US_12 e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita.

US_13 Então quando eu entrei em contato com a psicologia transpessoal no final do ensino médio, já com dezesseis, dezessete e dezoito anos por aí, para mim era uma coisa que fazia sentido

US_14 a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo

US_15 discussão sobre a espiritualidade e tudo mais

US_16 Então eu entrei na Faculdade procurando aquilo e aí eu tive uma surpresa boa e uma surpresa ruim. A surpresa boa foi que na UFRN existia uma disciplina de psicologia transpessoal. A surpresa ruim é que naquele momento a professora não estava disponível porque ela tinha saído para fazer mestrado. Então esse foi um paradoxo descobrir que tinha aquilo dentro da universidade, mas que eu não podia acessar

US_17 Então a mim restava procurar dentro da universidade livros. Eu achei o livro da Márcia Tabone de novo, voltei a ler, agora um pouco mais velho a partir da psicologia,

US_18 mas os professores que eu entrava em contato principalmente das disciplinas básicas, psicologia geral, teorias e sistemas de psicologia, eles não se animavam muito para esse tipo de discussão.

US_19 A gente começava a perguntar sobre esse tipo de coisa, espiritualidade, memória extra_cerebral, consciência não local, eles não gostavam desse tipo de conversa e diziam que isso era muito, era uma coisa assim muito paralela, muito não científica

US_20 e aí aconteceu uma outra coisa que acho que foi muito importante para a minha vida acadêmica, que foi o encontro com a sociologia. Eu tive um encontro com a sociologia através da minha professora de sociologia, disciplina de sociologia que a gente paga em Filosofia no primeiro ano.

US_21 Ela estava recrutando alunos para uma pesquisa e recrutou alunos de psicologia também e eu me inscrevi para essa pesquisa. Me inscrevi e nessa, me inscrevendo eu acabei sendo selecionado e fui pesquisar com ela. A pesquisa é uma pesquisa sobre jovens, e violência e na verdade

US_22 essa pesquisa durou, eu ganhei uma bolsa de iniciação científica então foi uma pesquisa que durou a graduação inteira.

US_23 Com isso, quer dizer, eu comecei a entrar numa formação de pesquisador, quer dizer, tudo isso foi proporcionado pela sociologia e não pela psicologia. Então eu entrei numa formação de pesquisador e comecei a pagar disciplinas nas ciências sociais

US_24 Comecei a fazer leituras de sociologia, comecei a frequentar aulas no mestrado de ciências sociais, que eram aulas dadas pela minha orientadora, então ela abria para os alunos dela poderem assistir também,

US_25 conferências de professores que vinham de antropologia de outros estados e as vezes até de outros países como a França e aí por conta disso eu comecei a ter uma afeição muito grande com a sociologia e eu comecei de uma certa forma a pensar que eu ia deixar a psicologia de lado.

US_26 Aí nisso eu conheci Débora Diógenes, que era psicóloga

US_27 tinha um grupo que dava formação em psicologia transpessoal, era um grupo que era ligado ao professor Léo Matos.

US_28 porque àquela altura do campeonato para mim ficava muito claro que era a trajetória de pesquisador que eu queria seguir e que aquilo fazia muito sentido para minha vida e a trajetória de pesquisador estava vinculada a sociologia.

US_29 fui tentar no quinto ano e eu fui fazer uma seleção com a psicóloga Salete Menezes e a psicóloga Eliége. E aí eu comecei a fazer esse curso de psicologia transpessoal no quinto ano

US_30 Então, eu estava terminando curso de psicologia e estava começando essa especialização

US_31 Nessa especialização eu conheci o professor Aurino

US_32 o professor Aurino, ele de uma certa forma me deu, talvez, o rumo que eu estava precisando. Por que? Porque com a formação em sociologia que eu estava construindo, eu ficava tentando encontrar uma ponte para encaixar a psicologia transpessoal dentro dessa visão mais social, uma visão mais crítica, uma visão mais e não conseguia. Consegui com ele. Era um professor muito provocador, muito interessante, muito crítico, muito crítico e aí isso causou uma, uma, vamos dizer, abriu uma ideia.

US_33 Mas aí eu terminei a formação, primeiro ano de formado, terminei a formação,

US_34 eu fui começar a tentar a viver profissionalmente.

US_35 montei uma rede de pessoas que pudessem me indicar clientes, pacientes

US_36 Então o que foi que eu fiz? Tentei, entendi que eu tinha que me preparar para buscar o mestrado, um caminho mais acadêmico.

US_37 Então, nesse meio tempo, eu acabei trabalhando, fazendo pequenos trabalhos

US_38 seguindo um pouco mais dentro da carreira docente, fui coordenador de um curso de idiomas, fui fazendo outras coisas, fui trabalhando com outras pequenas coisas

US_39 que eu fui tentando colocar a clínica como uma espécie de, vamos dizer assim, de renda complementar que eu não queria fazer clínica. mas assim, você trabalha um pouquinho aqui, um pouquinho ali, tira um dinheirinho aqui, tira um dinheirinho acolá e eu comecei a fazer como as pessoas fazem que é alugar horas, você alugar horas, fui para uma clínica, aluguei algumas horas e fui tentando esse movimento

US_40 o que estava em vista era o ingresso na pós_graduação que era pra mim ia fazer mais sentido

US_41 . Minha orientadora voltou da França, tinha feito um pós_doutorado

US_42 eu fui me organizar e fui fazer o mestrado com ela. Então estava fazendo o mestrado e tive a psicologia transpessoal como uma coisa um pouco mais distante. Me dediquei ao mestrado

US_43 Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses,

US_44 eu comecei a fazer também outros, já ao final do mestrado, outras formações, fui conhecendo amigos e aí é eu comecei a formação com o Dr. Roger Woogole, que à época estava, vinha muito ao Brasil, trabalhava com um método que ele chamava de terapia regressiva integral, a partir de uma perspectiva junguiana, e trazendo um trabalho de um corpo a partir de

uma inspiração de Reich, da Bio_energética, então eu fui fazer essa formação com ele e foi muito bom porque eu voltei a me animar mais com a psicologia transpessoal a partir desse trabalho com ele. Isso me levou para Fortaleza aonde eu comecei uma formação também com a professora Aida Costelique, que é daqui do estado da Bahia e uma argentina chamada Teta Bastos. Elas desenvolveram uma escola também de psicologia transpessoal sulamericana onde elas tinham no trabalho de corpo, vamos dizer assim, a fundamentação do trabalho delas. Eu comecei também, voltei a me animar e eu achei que eu poderia, nessa altura do campeonato,

US_45 mas também com um foco na espiritualidade,

US_46 trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio_energética

US_47 e fui conhecendo, aumentando de novo e trazendo um leque de novos amigos.

US_48 conciliar a carreira de psicólogo com a carreira de professor universitário

US_49 eu já estava fazendo a seleção do doutorado, mas é, não sabia como é que as coisas no futuro se eu conseguiria entrar numa universidade do governo se eu ia entrar numa universidade particular

US_50 e até lá eu também estava precisando melhorar a minha condição financeira. Então, eu investi nisso.

US_51 A facilidade de entrar no doutorado que é do mesmo programa, me fez ter um número quase insignificante de disciplinas para pagar em quatro anos então eu tinha muito tempo livre. Então eu podia me dedicar bastante.

US_52 De Recife para Fortaleza, a partir da dificuldade de ter alguma coisa em Natal

US_53 ao mesmo tempo quer dizer eu voltava a ter contato com meus ex_professores com Salete, com Aurino

US_54 e observava que existia uma forma de pensar uma psicologia transpessoal e agora eu já estava no doutorado também, de pensar uma psicologia transpessoal mais crítica, uma psicologia mais ampliada, quer dizer, então eu comecei a pensar sobre essas coisas. Então isso foi fato muito interessante que acabou de certa forma me guiando a tentar fazer composições, então tentar fazer composição da psicologia transpessoal dos clássicos, que é principalmente o Dr. Groof, Ken Wilber, que à época estava começando a mudar os trabalhos para a ideia de uma psicologia mais integral,

US_55 livro que no Brasil ficou conhecido como De Buda a Freud e começou a apresentar esse modelo da psicologia integral dos quatro quadrantes

US_56 tentava conciliar isso com a visão de Paulo Freire de Educação Popular,

US_57 por ser um jovem também de periferia entendia que eu deveria participar da extensão como uma forma de, vamos dizer, política de dar retorno à sociedade que era quem pagava a universidade

US_58 Então é educação popular, Paulo Freire, sociologia clínica

US_59 uma sociologia francesa

US_60 eu conheci a partir da minha orientadora, que tem uma inspiração marxista, mas não um marxismo ortodoxo, que tem uma inspiração na psicanálise né mas não uma psicanálise lacaniana,

US_61 Vincent de Gaulejac e Eugène Enríquez que ficam na Universidade de Paris sete, que é a Denis Diderot, e aí, à aquela época eu também sofri uma influência muito forte desse movimento porque a minha orientadora fazia uma ponte direta com Natal, entre Natal e Paris. Então, Vincent teve duas vezes em Natal e Eugène teve uma vez em Natal. Então, nós conhecemos e convivemos com ele

US_62 eu ainda estudante de graduação então isso criou um certo impacto

US_63 a sociologia clínica

US_64 psicossociologia francesa

US_65 ela conseguia fazer um diálogo entre, vamos dizer assim, o ser social e o ser individual. Esse diálogo é, não uma cisão, mas um diálogo

US_66 Então eu pensava que isso também poderia ser possível se ao invés de ser a psicanálise,

US_67 eu pudesse pensar a psicologia transpessoal, mas precisava pensar a psicologia transpessoal de uma forma mais crítica, então quer dizer, então essas coisas iam ficando na minha cabeça, mas não tinha muita elaboração.

- US_68 teve um fato muito interessante na UFRN, dentro da sociologia
- US_69 a sociologia teve um impacto mental fundamental na minha formação transpessoal
- US_70 também houve no meu tempo de graduação duas visitas
- US_71 Edgar Morin a Natal.
- US_72 eu entendi que talvez a gente pudesse ter na complexidade uma sustentação epistemológica melhor, o que no movimento holístico que àquela época era muito criticado já, o Basarab Nicolescu, esse povo todo
- US_73 o próprio Pierre Weil que foi um dos fundadores da transpessoal no Brasil, não conseguia dar muitas respostas para uma psicologia que não fosse de consultório, uma psicologia que não fosse de.
- US_74 queria fazer alguma coisa na linha da sociologia clínica porque eles conseguiram pegar pressupostos da psicanálise e trabalhar em todos os espaços, comunitário, social
- US_75 o professor Aurino tinha um trabalho muito importante social em Pernambuco. Essas coisas ficaram se revirando,
- US_76 eu estava fazendo o doutorado. O doutorado eu continuava seguindo
- US_77 ao movimento da sociologia clínica francesa, a minha orientadora era uma grande representante já a essa época da sociologia clínica no Brasil
- US_78 estava em todos os congressos, teve congresso em Minas Gerais, dois congressos importantes em Minas Gerais, eu participei, ela participou tal, e aí eu já estava pensando que alguma coisa precisava acontecer.
- US_79 eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woogly, ao mesmo tempo que eu tentei beber dele foi a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar é fazendo, vamos dizer, enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão assim do corpo, que era exatamente talvez uma contribuição muito importante delas,
- US_80 era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo
- US_81 Então, tanto o rico quanto o pobre têm corpo.
- US_82 E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

ANEXO G

Exemplo de agrupamento das US em Regiões de Sentido (RS)a partir da análise da entrevista – IND 1B

RS01 CONTEXTO HISTORICO-TEMPORAL

US_01 Em mil novecentos noventa e cinco

US_13 Então quando eu entrei em contato com a psicologia transpessoal no final do ensino médio, já com dezesseis, dezessete e dezoito anos por aí, para mim era uma coisa que fazia sentido

US_43 Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses,

RS02 DIMENSÃO FORMATIVA

US_02 eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia

US_03 eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio

US_04 Como eu fui aluno de Escola Técnica,

US_05 a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação

US_06 do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal.

US_07 E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal

US_16 Então eu entrei na Faculdade procurando aquilo e aí eu tive uma surpresa boa e uma surpresa ruim. A surpresa boa foi que na UFRN existia uma disciplina de psicologia transpessoal. A surpresa ruim é que naquele momento a professora não estava disponível porque ela tinha saído para fazer mestrado. Então esse foi um paradoxo descobrir que tinha aquilo dentro da universidade, mas que eu não podia acessar

US_17 Então a mim restava procurar dentro da universidade livros. Eu achei o livro da Márcia Tabone de novo, voltei a ler, agora um pouco mais velho a partir da psicologia,

US_18 mas os professores que eu entrava em contato principalmente das disciplinas básicas, psicologia geral, teorias e sistemas de psicologia, eles não se animavam muito para esse tipo de discussão.

US_20 e aí aconteceu uma outra coisa que acho que foi muito importante para a minha vida acadêmica, que foi o encontro com a sociologia. Eu tive um encontro com a sociologia através da minha professora de sociologia, disciplina de sociologia que a gente paga em Filosofia no primeiro ano.

US_21 Ela estava recrutando alunos para uma pesquisa e recrutou alunos de psicologia também e eu me inscrevi para essa pesquisa. Me inscrevi e nessa, me inscrevendo eu acabei sendo selecionado e fui pesquisar com ela. A pesquisa é uma pesquisa sobre jovens, e violência e na verdade

US_23 Com isso, quer dizer, eu comecei a entrar numa formação de pesquisador, quer dizer, tudo isso foi proporcionado pela sociologia e não pela psicologia. Então eu entrei numa formação de pesquisador e comecei a pagar disciplinas nas ciências sociais

US_24 Comecei a fazer leituras de sociologia, comecei a frequentar aulas no mestrado de ciências sociais, que eram aulas dadas pela minha orientadora, então ela abria para os alunos dela poderem assistir também,

US_27 tinha um grupo que dava formação em psicologia transpessoal, era um grupo que era ligado ao professor Léo Matos

US_28 porque àquela altura do campeonato para mim ficava muito claro que era a trajetória de pesquisador que eu queria seguir e que aquilo fazia muito sentido para minha vida e a trajetória de pesquisador estava vinculada a sociologia.

US_29 fui tentar no quinto ano e eu fui fazer uma seleção com a psicóloga Salete Menezes e a psicóloga Eliége. E aí eu comecei a fazer esse curso de psicologia transpessoal no quinto ano

US_30 Então, eu estava terminando curso de psicologia e estava começando essa especialização

US_33 Mas aí eu terminei a formação, primeiro ano de formado, terminei a formação,

US_36 Então o que foi que eu fiz? Tentei, entendi que eu tinha que me preparar para buscar o mestrado, um caminho mais acadêmico.

US_40 o que estava em vista era o ingresso na pós_graduação que era pra mim ia fazer mais sentido

US_42 eu eu fui me organizar e fui fazer o mestrado com ela. Então estava fazendo o mestrado e tive a psicologia transpessoal como uma coisa um pouco mais distante. Me dediquei ao mestrado

US_44 eu comecei a fazer também outros, já ao final do mestrado, outras formações, fui conhecendo amigos e aí é eu comecei a formação com o Dr. Roger Woogole, que à época estava, vinha muito ao Brasil, trabalhava com um método que ele chamava de terapia regressiva integral, a partir de uma perspectiva junguiana, e trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio_energética, então eu fui fazer essa formação com ele e foi muito bom porque eu voltei a me animar mais com a psicologia transpessoal a partir desse trabalho com ele Isso me levou para Fortaleza aonde eu comecei uma formação também com a professora Aida Costelique, que é daqui do estado da Bahia e uma argentina chamada Teta Bastos. Elas desenvolveram uma escola também de psicologia transpessoal sulamericana onde elas tinham no trabalho de corpo, vamos dizer assim, a fundamentação do trabalho delas. Eu comecei também, voltei a me animar e eu achei que eu poderia, nessa altura do campeonato

US_49 eu já estava fazendo a seleção do doutorado, mas é, não sabia como é que as coisas no futuro se eu conseguiria entrar numa universidade do governo se eu ia entrar numa universidade particular

US_51 A facilidade de entrar no doutorado que é do mesmo programa, me fez ter um número quase insignificante de disciplinas para pagar em quatro anos então eu tinha muito tempo livre. Então eu podia me dedicar bastante.

US_54 e observava que existia uma forma de pensar uma psicologia transpessoal e agora eu já estava no doutorado também, de pensar uma psicologia transpessoal mais crítica, uma psicologia mais ampliada, quer dizer, então eu comecei a pensar sobre essas coisas. Então isso foi fato muito interessante que acabou de certa forma me guiando a tentar fazer composições, então tentar fazer composição da psicologia transpessoal dos clássicos, que é principalmente o Dr. Groof, Ken Wilber, que à época estava começando a mudar os trabalhos para a ideia de uma psicologia mais integral,

US_55 livro que no Brasil ficou conhecido como De Buda a Freud e começou a apresentar esse modelo da psicologia integral dos quatro quadrantes

US_56 tentava conciliar isso com a visão de Paulo Freire de Educação Popular,

US_58 Então é educação popular, Paulo Freire, sociologia clínica

US_60 eu conheci a partir da minha orientadora, que tem uma inspiração marxista, mas não um marxismo ortodoxo, que tem uma inspiração na psicanálise né mas não uma psicanálise lacaniana,

US_62 eu ainda estudante de graduação então isso criou um certo impacto

US_63 a sociologia clínica

US_65 ela conseguia fazer um diálogo entre, vamos dizer assim, o ser social e o ser individual. Esse diálogo é, não uma cisão, mas um diálogo

US_66 Então eu pensava que isso também poderia ser possível se ao invés de ser a psicanálise,

US_68 teve um fato muito interessante na UFRN, dentro da sociologia

US_69 a sociologia teve um impacto mental fundamental na minha formação transpessoal

US_70 também houve no meu tempo de graduação duas visitas

US_73 o próprio Pierre Weil que foi um dos fundadores da transpessoal no Brasil, não conseguia dar muitas respostas para uma psicologia que não fosse de consultório, uma psicologia que não fosse de.

US_74 queria fazer alguma coisa na linha da sociologia clínica porque eles conseguiram pegar pressupostos da psicanálise e trabalhar em todos os espaços, comunitário, social

US_76 eu estava fazendo o doutorado. O doutorado eu continuava seguindo

US_78 estava em todos os congressos, teve congresso em Minas Gerais, dois congressos importantes em Minas Gerais, eu participei, ela participou tal, e aí eu já estava pensando que alguma coisa precisava acontecer.

US_79 eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woogly, ao mesmo tempo que eu tentei beber dele foi a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar é fazendo, vamos dizer, enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão assim do corpo, que era exatamente talvez uma contribuição muito importante delas,

RS03 CONTEXTO RELIGIOSO

US_08 no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro_espírita e eu comecei a frequentar o centro_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

US_10 uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica, etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro_espírita.

US_12 e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita.

US_14 a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo

RS04 CONTEXTO POLÍTICO ECONÔMICO

US_09 como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista

US_22 essa pesquisa durou, eu ganhei uma bolsa de iniciação científica então foi uma pesquisa que durou a graduação inteira.

US_39 que eu fui tentando colocar a clínica como uma espécie de, vamos dizer assim, de renda complementar que eu não queria fazer clínica mas assim, você trabalha um pouquinho aqui, um pouquinho ali, tira um dinheirinho aqui, tira um dinheirinho acolá e eu comecei a fazer como as pessoas fazem que é alugar horas, você alugar horas, fui para uma clínica, aluguei algumas horas e fui tentando esse movimento

US_50 e até lá eu também estava precisando melhorar a minha condição financeira. Então, eu investi nisso

US_52 De Recife para Fortaleza, a partir da dificuldade de ter alguma coisa em Natal

US_57 por ser um jovem também de periferia entendia que eu deveria participar da extensão como uma forma de, vamos dizer, política de dar retorno à sociedade que era quem pagava a universidade

RS05 CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

US_11 Minha mãe não teve nenhum problema com isso, ao contrário, minha família sempre muito aberta

US_26 Aí nisso eu conheci Débora Diógenes, que era psicóloga

US_31 Nessa especialização eu conheci o professor Aurino

US_35 montei uma rede de pessoas que pudessem me indicar clientes, pacientes

US_47 e fui conhecendo, aumentando de novo e trazendo um leque de novos amigos.

US_53 ao mesmo tempo quer dizer eu voltava a ter contato com meus ex_professores com Salete, com Aurino

RS06 DIMENSÃO ESPIRITUAL

US_15 discussão sobre a espiritualidade e tudo mais

US_45 mas também com um foco na espiritualidade,

RS07 EIXO EPISTEMOLÓGICO

US_19 A gente começava a perguntar sobre esse tipo de coisa, espiritualidade, memória extra_cerebral, consciência não local, eles não gostavam desse tipo de conversa e diziam que isso era muito, era uma coisa assim muito paralela, muito não científica

RS08 CONTEXTO INTER-TRANS-CULTURAL

US_25 conferências de professores que vinham de antropologia de outros estados e as vezes até de outros países como a França e aí por conta disso eu comecei a ter uma afeição muito grande com a sociologia e eu comecei de uma certa forma a pensar que eu ia deixar a psicologia de lado.

US_41 . Minha orientadora voltou da França, tinha feito um pós_doutorado

US_59 uma sociologia francesa

US_61 Vincent de Gaulejac e Eugène Enriquez que ficam na Universidade de Paris sete, que é a Denis Diderot, e aí, à aquela época eu também sofri uma influência muito forte desse movimento porque a minha orientadora fazia uma ponte direta com Natal, entre Natal e Paris. Então, Vincent teve duas vezes em Natal e Eugène teve uma vez em Natal. Então, nós conhecemos e convivemos com ele

US_64 psicossociologia francesa

US_71 Edgar Morin a Natal

US_77 ao movimento da sociologia clínica francesa, a minha orientadora era uma grande representante já a essa época da sociologia clínica no Brasil

RS09 SOCIO-COMUNITÁRIA

US_32 o professor Aurino, ele de uma certa forma me deu, talvez, o rumo que eu estava precisando. Por que? Porque com a formação em sociologia que eu estava construindo, eu ficava tentando encontrar uma ponte para encaixar a psicologia transpessoal dentro dessa visão mais social, uma visão mais crítica, uma visão mais e não conseguia. Consegui com ele. Era um professor muito provocador, muito interessante, muito crítico, muito crítico e aí isso causou uma, uma, vamos dizer, abriu uma ideia.

US_67 eu pudesse pensar a psicologia transpessoal, mas precisava pensar a psicologia transpessoal de uma forma mais crítica, então quer dizer, então essas coisas iam ficando na minha cabeça, mas não tinha muita elaboração.

US_75 o professor Aurino tinha um trabalho muito importante social em Pernambuco. Essas coisas ficaram se revirando.

RS10 CONTEXTO PROFISSIONAL

US_34 eu fui começar a tentar a viver profissionalmente.

US_37 Então, nesse meio tempo, eu acabei trabalhando, fazendo pequenos trabalhos

US_38 seguindo um pouco mais dentro da carreira docente, fui coordenador de um curso de idiomas, fui fazendo outras coisas, fui trabalhando com outras pequenas coisas

US_48 conciliar a carreira de psicólogo com a carreira de professor universitário

US_82 E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

RS12 DIMENSÃO CORPORAL

US_46 trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio_energética

US_80 era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo

US_81 Então, tanto o rico quanto o pobre têm corpo

RS11 EIXO ONTOLÓGICO

US_72 eu entendi que talvez a gente pudesse ter na complexidade uma sustentação epistemológica melhor, o que no movimento holístico que àquela época era muito criticado já, o Basarab Nicolescu, esse povo todo

Fonte: O autor (2016).

Inventário de Expressões de Espiritualidade – Revisado (ESI-R) - Original**Expressions of Spirituality Inventory- Revised
Douglas A. MacDonald 2000**

This is a questionnaire which concerns your experiences, attitudes, beliefs and lifestyle practices pertaining to spirituality. Below are several statements. Read each statement carefully. Using the five point scale described below, rate the extent to which you agree with each statement as it applies to you and put your response in the space provided. There are no right or wrong answers. Please respond to every statement and respond as honestly as possible.

0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
Strongly Disagree Disagree Neutral Agree Strongly Agree

_____ 1. Spirituality is an important part of who I am as a person _____ 2. I have had an experience in which I seemed to be deeply connected to everything _____ 3. It always seems that I am doing things wrong _____ 4. It is possible to communicate with the dead _____ 5. I believe that going to religious services is important _____ 6. Spirituality is an essential part of human existence _____ 7. I have had an experience in which I seemed to transcend space and time _____ 8. I am not comfortable with myself _____ 9. I believe witchcraft is real _____ 10. I feel a sense of closeness to a higher power _____ 11. I am more aware of my lifestyle choices because of my spirituality _____ 12. I have had a mystical experience _____ 13. Much of what I do in life seems strained _____ 14. It is possible to predict the future _____ 15. I see myself as a religiously oriented person _____ 16. I try to consider all elements of a problem, including its spiritual aspects, before I make a decision	_____ 17. I have had an experience in which I seemed to merge with a power or force greater than myself _____ 18. My life is often troublesome _____ 19. I do not believe in spirits or ghosts _____ 20. I see God or a Higher Power present in all the things I do _____ 21. My life has benefited from my spirituality _____ 22. I have had an experience in which all things seemed divine _____ 23. I often feel tense _____ 24. I think psychokinesis, or moving objects with one's mind, is possible _____ 25. I practice some form of prayer _____ 26. I believe that attention to one's spiritual growth is important _____ 27. I have had an experience in which I seemed to go beyond my normal everyday sense of self _____ 28. I am an unhappy person _____ 29. It is possible to leave your body _____ 30. I believe that God or a Higher Power is responsible for my existence _____ 31. This questionnaire appears to be measuring spirituality _____ 32. I responded to all statements honestly

ANEXO I

Inventário de Expressões de Espiritualidade –(ESI-R) - Traduzido para o Francês

Versão papel



UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON

UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBUCO

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

Ce questionnaire est une version traduite du ESI-R (Expressions of Spirituality Inventory - Revisé) élaboré par PhD David A. MacDonalds (2000). Il s'inscrit dans une étude sur la thématique spiritualité et l'éducation, dans la perspective de la psychologie transpersonnelle.

Cette recherche est réalisée par Djailton Pereira da Cunha, doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lyon 2 et à l'Université Fédérale de Pernambuco (Brésil), sous la responsabilité de Dr. Aurino Lima Ferreira (Université Fédérale de Pernambuco) et Dra. Nadja Acioly-Régner (Université de Lyon 1).

Ce questionnaire vise à rendre compte de votre compréhension sur certains aspects de la spiritualité, indépendamment de la religion. Il est anonyme, il ne vise pas à évaluer votre niveau de connaissance et les réponses seront utilisées uniquement à des fins académiques et scientifiques. Il est en ligne et il vous faudra environ 20 minutes pour y répondre.

Nous vous remercions de votre contribution et de votre confiance dans cette recherche. Nous sommes à votre disposition pour de plus amples informations.

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

SEXE:

☐

Masculin

☐

Feminin

NATIONALITÉ:

☐

Française

☐

Autre. Spécifier: _____

ANNÉE DE NAISSANCE:

Jour Mois Année

ETAT CIVIL:

☐

Célibataire

☐

Separé

☐

Marié

☐

Divorcé

☐

PACS

☐

Veuf

☐

Autre

NIVEAU D'ÉTUDES:

☐

Inferieur Licence

☐

Docteur

☐

Licence

☐

HDR

☐

Master

☐

Autre.

RELIGION:

☐

J'ai une religion et je suis pratiquant(e)

☐

J'ai une religion mais je ne suis pas pratiquant(e)

☐

Je n'ai pas une religion

☐

Je suis athé(e)

☐

Je préféré ne pas repondre. C'est intime

RELIGION: Avec quelles religions pensez-vous avoir une affinité, indépendamment du fait d'être pratiquant ou non? Vous pouvez choisir plusieurs réponses dans la liste ci-dessous

☐

Catholicisme

☐

Protestante

☐

Spiritisme

☐

Musulman

☐

Judaïsme

☐

Aucune

☐

Bouddhisme

☐

Hindouisme

☐

Autre. Spécifier: _____

VILLE: Dans quelle ville êtes-vous né(e)s? _____

VILLE: Dans quelle ville avez-vous passé(e) la plupart du temps de votre vie? _____

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

Ceci est un questionnaire qui concerne vos expériences, attitudes, croyances et mode de vie en relation avec la spiritualité. Ci-dessous se trouvent plusieurs affirmations. Lisez chaque une avec attention. Indiquez sur l'échelle à cinq niveaux, votre degré d'accord avec l'énoncé qui vous est proposé. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Nous vous remercions par avance de bien vouloir répondre à tous les énoncés de manière la plus sincère possible.

L'échelle: Tout à fait en désaccord - 0

En Désaccord -1

Ni en accord ni en désaccord - 2

D'accord - 3

Tout à fait d'accord - 4

ITEM	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La spiritualité prend une part importante dans ce qui me définit en tant que personne.	0	1	2	3	4
2. J'ai eu une expérience à travers laquelle je semblais être connecté à tout.	0	1	2	3	4
3. J'ai toujours l'impression de mal faire les choses	0	1	2	3	4
4. Il est possible de communiquer avec les morts	0	1	2	3	4
5. Je crois que se rendre à des offices religieux est important	0	1	2	3	4
6. La spiritualité est une part essentielle de l'existence humaine	0	1	2	3	4
7. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle il m'a semblé transcender l'espace-temps	0	1	2	3	4
8. Je ne suis pas à l'aise avec moi-même	0	1	2	3	4
9. Je crois que la sorcellerie existe	0	1	2	3	4
10. Je me sens proche d'une force supérieure	0	1	2	3	4
11. Je suis plus conscient(e) de mes choix de manière de vivre grâce à ma spiritualité	0	1	2	3	4
12. J'ai vécu une expérience mystique	0	1	2	3	4
13. Une grande partie de ce que je fais dans la vie semble difficile	0	1	2	3	4
14. Il est possible de prédire le futur	0	1	2	3	4
15. Je me vois comme une personne orientée vers la religion	0	1	2	3	4

ITEM	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
16. J'essaye de prendre en considération tous les éléments d'un problème, y compris ses aspects spirituels, avant de prendre une décision	0	1	2	3	4
17. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle je semble avoir fusionné avec une puissance ou force plus grande que moi	0	1	2	3	4
18. Ma vie est souvent troublée	0	1	2	3	4
19. Je ne crois pas aux esprits ou aux fantômes	0	1	2	3	4
20. Je perçois la présence de Dieu ou d'une force supérieure dans tout ce que j'entreprends	0	1	2	3	4
21. Ma vie a bénéficié de ma spiritualité	0	1	2	3	4
22. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle tout me semblait divin	0	1	2	3	4
23. Je me sens souvent tendu(e)	0	1	2	3	4
24. Je pense que la télékinésie, ou le fait de bouger des objets avec l'esprit, est possible	0	1	2	3	4
25. Je pratique une forme de prière	0	1	2	3	4
26. Je crois que prêter attention au développement spirituelle est importante	0	1	2	3	4
27. J'ai vécu une expérience où il m'a semblé dépasser mon niveau de conscience habituel	0	1	2	3	4
28. Je suis une personne malheureuse	0	1	2	3	4
29. Il est possible de quitter son corps	0	1	2	3	4
30. Je crois que Dieu ou une force supérieure est responsable de mon existence	0	1	2	3	4
31. Ce questionnaire semble évaluer la spiritualité	0	1	2	3	4
32. J'ai répondu à toutes les questions honnêtement	0	1	2	3	4

ANEXO J

Inventário de Expressões de Espiritualidade –(ESI-R) - Traduzido para o Francês

Versão online



← → ↺ Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSF1P1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgtEtMK5_jFF9yY9bnNm64g/viewform?c=0&w=1 ☆

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

Ce questionnaire est une version traduite du ESI-R (Expressions of Spirituality Inventory - Revised) élaboré par PhD David A. MacDonalds (2000). Il s'inscrit dans une étude sur la thématique spiritualité et l'éducation, dans la perspective de la psychologie transpersonnelle.

Cette recherche est réalisée par Djailton Pereira da Cunha, doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lyon 2 et à l'Université Fédérale de Pernambuco (Brésil), sous la responsabilité de Dr. Aurino Lima Ferreira (Université Fédérale de Pernambuco) et Dra. Nadja Acioly-Régner (Université de Lyon 1).

Ce questionnaire vise à rendre compte de votre compréhension sur certains aspects de la spiritualité, indépendamment de la religion. Il est anonyme, il ne vise pas à évaluer votre niveau de connaissance et les réponses seront utilisées uniquement à des fins académiques et scientifiques. Il est en ligne et il vous faudra environ 20 minutes pour y répondre.

Nous vous remercions de votre contribution et de votre confiance dans cette recherche. Nous sommes à votre disposition pour de plus amples informations.



← → ↺ Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSF1P1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgtEtMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse ☆

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

*Obrigatório

Données Démographiques

Sexe *

☒ Masculin
☐ Féminin

Nationalité *

☒ Française
☐ Outro:

Année de naissance *

Etat Civil *

☒ Célibataire
☐ Marié
☐ PACS
☐ Séparé
☐ Divorcé
☐ Veuf
☐ Outro:

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTtMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse

Outro:

Religion *

☐ J'ai une religion et je suis pratiquant(e)
☐ J'ai une religion mais je ne suis pas pratiquant(e)
☐ Je n'ai pas de religion
☐ Je suis athé(e)
☒ Je préfère ne pas répondre. C'est intime

Religion: Avec quelles religions pensez-vous avoir une affinité, indépendamment du fait d'être pratiquant ou non? Vous pouvez choisir plusieurs réponses dans la liste ci-dessous. *

☒ Catholicisme
☒ Protestante
☒ Spiritisme
☒ Musulman
☒ Judaïsme
☒ Bouddhisme
☒ Hindouisme
☐ Aucune
 Outro:

VILLE: Dans quelle ville êtes-vous né(e)s? *

VILLE: Dans quelle ville avez-vous passé(e) la plupart du temps de votre vie? *

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTtMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

***Obrigatório**

Ceci est un questionnaire qui concerne vos expériences, attitudes, croyances et mode de vie en relation avec la spiritualité. Ci-dessous se trouvent plusieurs affirmations. Lisez chaque une avec attention. Indiquez sur l'échelle à cinq niveaux, votre degré d'accord avec l'énoncé qui vous est proposé. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Nous vous remercions par avance de bien vouloir répondre à tous les énoncés de manière la plus sincère possible *

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
1. La spiritualité prend une part importante dans ce qui me définit en tant que personne.	☐	☐	☒	☐	☐
2. J'ai eu une expérience à travers laquelle je semblais être connecté à tout.	☐	☐	☒	☐	☐
3. J'ai toujours l'impression de mal faire les choses.	☐	☐	☒	☐	☐
4. Il est possible de communiquer avec les morts	☐	☐	☒	☐	☐
5. Je crois que se rendre à des offices religieux est innervant	☐	☐	☒	☐	☐

← → ↻ 🏠 Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTetMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse 📄 ☆ 🔍 ⚙

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

*Obrigatório

*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
6. La spiritualité est une part essentielle de l'existence humaine.	☐	☒	☐	☐	☐
7. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle il m'a semblé transcender l'espace-temps.	☐	☐	☒	☐	☐
8. Je ne suis pas à l'aise avec moi-même.	☐	☐	☐	☒	☐
9. Je crois que la sorcellerie existe.	☐	☐	☒	☐	☐
10. Je me sens proche d'une force supérieure.	☐	☒	☐	☐	☐
11. Je suis plus conscient(e) de mes choix de manière de vivre grâce à ma spiritualité.	☐	☐	☒	☐	☐

← → ↻ 🏠 Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTetMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse 📄 ☆ 🔍 ⚙

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

*Obrigatório

*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
12. J'ai vécu une expérience mystique.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Une grande partie de ce que je fais dans la vie semble difficile.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Il est possible de prédire le futur.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Je me vois comme une personne orientée vers la religion.	☐	☐	☐	☐	☐
16. J'essaye de prendre en considération tous les éléments d'un problème, y compris ses aspects spirituels, avant de prendre une décision.	☐	☐	☐	☐	☐

« Voltar Continuar »

60% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTtMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

***Obrigatório**

*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
12. J'ai vécu une expérience mystique.	☐	☒	☐	☐	☐
13. Une grande partie de ce que je fais dans la vie semble difficile.	☐	☐	☒	☐	☐
14. Il est possible de prédire le futur.	☐	☐	☒	☐	☐
15. Je me vois comme une personne orientée vers la religion.	☐	☐	☒	☐	☐
16. J'essaie de prendre en considération tous les éléments d'un problème, y compris ses aspects spirituels, avant de prendre une décision.	☐	☐	☐	☒	☐

« Voltar » Continuar »

60% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTtMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

***Obrigatório**

*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
17. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle je semble avoir fusionné avec une puissance ou force plus grande que moi.	☐	☐	☒	☐	☐
18. Ma vie est souvent troublée.	☐	☐	☒	☐	☐
19. Je ne crois pas aux esprits ou aux fantômes.	☐	☐	☒	☐	☐
20. Je perçois la présence de Dieu ou d'une force supérieure dans tout ce que j'entreprends.	☐	☐	☐	☒	☐
21. Ma vie a bénéficié de ma spiritualité.	☐	☒	☐	☐	☐

« Voltar » Continuar »

70% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTETMK5_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

***Obrigatório**

*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
22. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle tout me semblait divin.	☐	☐	☐	☒	☐
23. Je me sens souvent tendu(e).	☒	☐	☐	☐	☐
24. Je pense que la télékinésie, ou le fait de bouger des objets avec l'esprit, est possible.	☒	☐	☐	☐	☐
25. Je pratique une forme de prière.	☐	☐	☐	☐	☒
26. Je crois que prêter attention au développement spirituelle est importante.	☐	☐	☐	☐	☒

« Voltar » Continuar »

80% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTETMK5_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

***Obrigatório**

*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
27. J'ai vécu une expérience où il m'a semblé dépasser mon niveau de conscience habituel.	☐	☐	☐	☒	☐
28. Je suis une personne malheureuse.	☐	☒	☐	☐	☐
29. Il est possible de quitter son corps.	☐	☐	☒	☐	☐
30. Je crois que Dieu ou une force supérieure est responsable de mon existence.	☐	☐	☒	☐	☐

« Voltar » Continuar »

90% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmTtMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse

Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

*Obrigatório

(0) Tout à fait en désaccord (1) En désaccord (2) Ni en accord ni en désaccord (3) D'accord (4) Tout à fait d'accord

31. Ce questionnaire semble évaluer la spiritualité.	☐	☐	☐	☐	☒
32. J'ai répondu à toutes les questions honnêtement.	☐	☐	☐	☐	☒

S'il vous plaît envoyez vos commentaires, critiques et perceptions sur cette recherche.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google. 100% concluído.

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmTtMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse



Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

Sua resposta foi registrada. Merci pour votre participation.

Este formulário foi criado com o Formulários Google.  **Google Forms**
[Criar seu próprio formulário](#)

ANEXO K

Exemplo da padronização da base dados para uso no CHIC

Base francesa – Variáveis suplementares

	Feminino s																																											
	Masculino s		Id<20 s	20<=Id<30 s	30<=Id<40 s	40<=Id<50 s	50<=Id<60 s	60<=Id<70 s	70<=Id<80 s	>=80 s	Solteiro s	Casado s	Concubinatos	PAC s	Separado s	Divorciado s	Viuvo s	Outro_Est_Civ s		Inf_Graduação s	Graduação s	Mestrado s	Doutorado s	HDR s	Outro_Niv_Edu s	Tem_rel_e_pratica s	Tem_rel_nao_pratica s	Não_tem_rel s	Ateista s	Não_respondeu_prat_rel s	Sem_Afin_Rel s	Afin_Budismo s	Afin_Catolicismo s	Afin_Hinduismo s	Afin_Judaismo s	Afin_Islamismo s	Afin_Protestantismo s	Afin_Espiritismo s	Afin_Outras_Rel s					
IND001	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
IND002	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
IND003	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND004	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND005	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND006	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND007	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND008	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND009	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND010	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND011	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND012	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND013	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND014	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND015	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND016	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND017	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND018	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND019	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND020	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Base francesa – Variáveis principais

	esi1cos	esi2epd	esi3ewb	esi4par	esi5rel	esi6cos	esi7epd	esi8ewb	esi9par	esi10rel	esi11cos	esi12epd	esi13ewb	esi14par	esi15rel	esi16cos	esi17epd	esi18ewb	esi19par	esi20rel	esi21cos	esi22epd	esi23ewb	esi24par	esi25rel	esi26cos	esi27epd	esi28ewb	esi29par	esi30rel	esi31v1 s	esi32v2 s
IND001	0,00	0,00	0,75	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	0,25	0,25	0,00	0,00	1,00	0,25	0,00	0,25	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	0,25	0,00	1,00	0,75
IND002	1,00	0,50	0,75	0,75	0,75	1,00	1,00	1,00	0,75	0,75	0,75	0,75	1,00	0,00	0,75	0,75	0,75	0,50	1,00	0,75	0,75	0,50	0,25	0,75	0,75	0,75	1,00	1,00	0,50	0,75	0,75	1,00
IND003	1,00	0,75	1,00	0,25	0,00	0,75	0,25	1,00	0,00	0,25	0,75	0,00	1,00	0,00	0,00	0,75	0,00	1,00	0,00	0,50	0,75	0,25	1,00	0,00	0,00	0,75	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	1,00
IND004	0,75	0,75	1,00	0,25	0,50	1,00	0,50	0,75	0,50	0,25	0,75	0,25	0,75	0,00	0,25	1,00	0,25	0,25	0,25	0,25	0,75	0,75	0,25	0,50	0,25	1,00	0,50	1,00	0,00	0,75	1,00	
IND005	1,00	1,00	0,75	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,00	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	0,25	1,00	0,75	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	0,25	1,00	1,00	1,00	
IND006	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,75	1,00	1,00	1,00	0,50	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	
IND007	0,75	0,50	0,25	0,50	0,75	0,75	0,50	0,25	0,25	0,50	0,75	0,25	0,25	0,25	0,25	0,75	0,75	0,50	0,25	0,50	0,75	0,50	0,50	0,25	0,25	0,75	0,75	0,50	0,50	0,25	0,50	0,75
IND008	1,00	1,00	1,00	0,50	0,75	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,75	1,00
IND009	0,00	0,00	0,75	0,25	0,25	0,25	0,00	0,75	0,25	0,00	0,00	0,00	1,00	0,25	0,00	0,00	0,00	1,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	1,00	0,00	0,00	0,50	1,00
IND010	1,00	0,25	0,25	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,75	0,25	1,00	0,00	1,00
IND011	0,00	0,00	0,75	0,00	0,50	0,25	0,00	0,75	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,25	0,00	0,25	0,00	0,75	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,25	0,75	0,25	0,00	0,50	1,00
IND012	0,25	0,25	0,75	0,25	0,25	0,75	0,25	0,75	0,75	0,25	0,25	0,25	0,75	0,25	0,25	0,50	0,25	0,75	0,25	0,25	0,25	0,25	0,75	0,25	0,75	0,50	0,25	0,75	0,25	0,25	0,00	1,00
IND013	0,25	0,75	0,25	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,25	0,75	0,50	0,00	0,00	0,25	1,00
IND014	1,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	0,75	1,00	0,50	0,75	0,50	0,00	0,75	0,50	0,50	1,00	0,00	0,50	0,25	0,75	0,75	1,00	0,50	0,50	0,75	1,00	0,50	0,75	1,00	0,75	0,50	1,00
IND015	0,75	0,75	0,75	0,75	0,00	1,00	0,50	1,00	0,50	0,75	1,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1,00	0,50	0,75	1,00	0,75	1,00	0,75	0,75	0,50	1,00
IND016	0,75	1,00	0,75	0,50	0,00	0,75	1,00	0,75	0,75	0,25	0,25	1,00	1,00	0,50	0,00	0,75	1,00	0,75	0,50	0,25	0,75	1,00	0,75	0,50	0,75	0,75	1,00	0,75	0,75	0,00	0,25	1,00
IND017	0,50	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,50	0,00	0,00	0,75	0,00	1,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,75	0,75	1,00	1,00	0,00	0,75	0,50	0,00	1,00
IND018	0,25	1,00	1,00	0,50	0,25	0,50	0,50	0,75	0,50	0,25	0,25	0,50	0,75	0,50	0,25	0,25	1,00	0,75	0,25	0,50	0,25	0,75	0,25	0,50	0,25	0,75	1,00	0,75	0,75	0,50	0,75	1,00
IND019	0,00	0,00	0,75	0,25	0,50	0,75	0,00	0,75	0,50	0,00	0,00	0,25	0,75	0,50	0,50	0,50	0,00	0,50	0,00	0,50	0,25	0,00	0,75	0,25	0,50	0,75	0,25	1,00	0,50	0,50	0,25	0,75
IND020	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,75	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,25	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,25	0,50	1,00