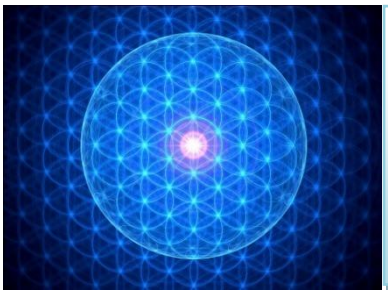
Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

2014
Salvador – Bahia – Brasil



Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

APRESENTAÇÃO

A Revista Transdisciplinar é um periódico *on-line* semestral, organizado por Celeste Carneiro, que tem como objetivo socializar o pensamento de autores que desejam expressar suas reflexões sobre os mais diversos temas inter-relacionados com o Ser Integral e sua interação com o mundo que o cerca. Busca a integração de saberes e perfis, valorizando o diálogo entre sabedoria e conhecimento, estimulando a liberdade expressiva e dando oportunidade ao exercício da beleza, quer através da articulação de temas, ideias e conceitos, quer através do estilo de apresentação dessas ideias e conceitos

Pautamos esta Revista no pensamento de Basarab Nicolescu e grupo que escreveu a Carta da Transdisciplinaridade (1994), onde esclarece:

> A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.
>
> A interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra.
>
> A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.
>
> Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O rigor da argumentação que leva em conta todos os dados é o agente protetor contra todos os possíveis desvios. A abertura pressupõe a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito a idéias e verdades diferentes das nossas.

E no texto Educação para o Séc. XXI, do Relatório Delors (UNESCO, 2006):

> Na visão transdisciplinar, há uma transrelação que conecta os quatro pilares do novo sistema de educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) e tem sua fonte na nossa própria constituição, enquanto seres humanos. Uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano. Uma educação que é dirigida para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes.

Esperamos contribuir para a difusão do conhecimento com a sabedoria da abertura e da tolerância, aliada ao rigor que dá o ajuste necessário.

Como símbolo, trazemos a Flor da Vida, rico em mistérios estudados desde a mais antiga civilização e que encanta até os nossos dias. Lembra a conexão de todos com o Universo, a semente da vida, a relação do um com o todo, a gênese e o encadeamento dos genes, o que nos une e nos dá vida.

Os textos são de responsabilidade dos autores que deverão encaminhá-los para nossa apreciação já revisados.

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

EQUIPE EDITORIAL

Criação, editoração e coordenação geral

Maria **Celeste Carneiro** dos Santos – Especialista em Arteterapia Junguiana e Psicologia Transpessoal (IJBA/Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública/Instituo Hólon). Graduada em Desenho e Artes Plásticas (Faculdade de Belas Artes de São Paulo – FEBASP). Professora e supervisora no Instituto Junguiano da Bahia – IJBA e em cursos de pós-graduação. Escritora. Membro do Grupo de Pesquisa EFICAZ, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do Colégio Internacional dos Terapeutas – CIT e da Associação Baiana de Arteterapia – ASBART/UBAAT. Currículo lattes disponível em: http://lattes.cnpq.br/0119114800261879

EQUIPE DE EDITORAÇÃO

Dulciene Anjos de Andrade e Silva – Doutora em Educação (UFBA). Mestre em Educação (UFBA). Graduada em Letras Vernáculas com Inglês (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus II. Currículo lattes disponível em: http://lattes.cnpq.br/8015189418594078.

Priscila Peixinho Fiorindo – Doutora em Psicolinguística (USP). Mestre em Linguística (USP). Graduada em Letras (Mackenzie). Profa. Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa - Psicolinguística: perspectivas interdisciplinares/UNEB. Currículo lattes disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4744418Z4

CONSELHO EDITORIAL

Agnès Bague-Forst – Doutora em Ciências Econômicas (Universidade Paris 1 Panthéon Sorbonne). Artista Plástica, Escola Nacional de Belas Artes de Paris, Ateliê la Glacière, sob orientação de Jean Zuber. Graduada em Ciências Políticas e Ciências Econômicas (Université Paris 1 Panthéon Sorbonne). Professora de Economia e Sociologia das Organizações em diferentes universidades e também no Instituto de Estudos Políticos de Paris.

Francesca Freitas – Graduada em Medicina pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP em 1981. Professora Assistente de Neuroanatomia (EBMSP, 1982 a 2012). Tutora do Departamento de Biomorfologia da EBMSP, 2005 a 2012. Coordenadora do Serviço de Neurofisiologia Clínica do Hospital São Rafael de 1992 a 1998. Atuação em Neurofisiologia Clínica – Eletroneuromiografia.

Gildenor Carneiro dos Santos – Pós-Doutor em Educação (FACED-UFBA). Doutor em Educação (USP). Mestre em Educação (FACED-UFBA). Graduado em Matemática e em Arquitetura (Universidade de São Paulo - USP). Prof. da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI. Currículo lattes disponível: http://lattes.cnpq.br/0814023926904547

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

PARA PUBLICAR

A Revista Transdisciplinar é um periódico semestral, organizado por Celeste Carneiro, que tem como objetivo socializar o pensamento de autores que desejam expressar suas reflexões sobre os mais diversos temas interrelacionados com o Ser Integral e sua interação com o mundo que o cerca. Busca a integração de saberes e perfis, valorizando o diálogo entre sabedoria e conhecimento, estimulando a liberdade expressiva e dando oportunidade ao exercício da beleza, quer através da articulação de temas, ideias e conceitos, quer através do estilo de apresentação dessas ideias e conceitos, seguindo os parâmetros expressos na Apresentação.

A Revista Transdisciplinar será publicada nos meses de Janeiro e de Julho de cada ano e os artigos deverão ser enviados com até dois meses de antecedência.

Os artigos serão avaliados, por ordem de recebimento, por dois membros do Conselho Editorial. Caso haja divergência quanto à aprovação dos mesmos, um terceiro parecer de outro membro do Conselho Editorial será solicitado.

Os textos poderão ter o formato acadêmico ou serem escritos de forma mais livre, desde que em linguagem clara e de acordo com os padrões normativos da Língua Portuguesa. Devem procurar coerência com a proposta da Revista Transdisciplinar.

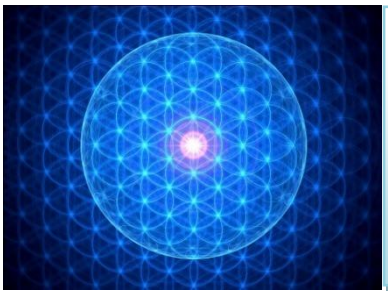
Se o autor escolher escrever de acordo com as normas acadêmicas, deverá fazê-lo em conformidade com os padrões da ABNT, com resumo, problemática anunciada e desenvolvida, objetivos, metodologia, conclusões e referências. Nas referências, deverão constar apenas as obras citadas no texto.

Os textos que seguirem uma forma mais livre (ou seja, por um estilo que não priorize o rigor acadêmico, podendo valer-se ou não da poesia, mas que também possibilite a exposição do pensamento com fluidez, clareza, coerência e consistência), se fizerem uso de citações diretas ou indiretas, devem também listar essas referências ao final, de acordo com as normas da ABNT. Entretanto, caso o autor queira também indicar livros e sites que não fazem parte do texto, mas que são complementares a ele, pode fazê-lo anunciando após as referências o item "*Para saber mais".*

Os artigos não precisam ser inéditos, desde que seja explicitada a fonte original de sua publicação. Preferencialmente os artigos estarão no idioma Português, mas eventualmente outros idiomas poderão ser aceitos.

Cada artigo deverá ter, no máximo, 20 páginas (incluídas as notas de pé de página e as referências) e deverá ser escrito em fonte Arial, tamanho 10, seguindo um espaçamento de 1,5 cm e obedecendo as margens superior e inferior de 2,5cm, esquerda e direita 3,0cm.

Os artigos deverão ser encaminhados já revisados.



Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

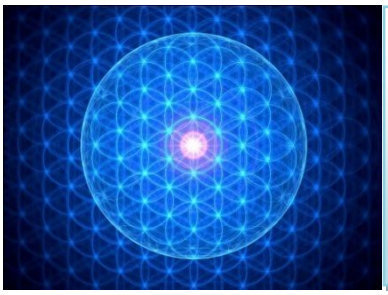
CONTATO

Endereço postal da revista

Celeste Carneiro
Centro Odonto Médico Henri Dunant
Rua Agnelo Brito, 187 sala 107 – Federação
CEP 40210-245 – Salvador – Bahia – Brasil
http://revistatransdisciplinar.com.br/

CONTATO PRINCIPAL

Celeste Carneiro
Telefone: 71 - 3497-1306 / 3237-5570 / 8874-1155 (Tim)
cel5zen@gmail.com
www.artezen.org



Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

EDIÇÃO ATUAL

Revista Transdisciplinar

Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014
ISSN 2317-8612

ÍNDICE

1. **O SAGRADO NOS PROCESSOS DE CURA E TRANSFORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM INTEGRATIVA TRANSPESSOAL**
Vera Saldanha e Manoel J. P. Simão p. 07

2. **MÃES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE JEAN PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS**
Gildenor Carneiro p.12

3. **ESPAÇO ANTI-ESTRESSE EM EVENTOS CIENTÍFICOS NA UEFS, 2010-2013**
Indiara Campos Lima, Célia Maria Carneiro dos Santos e Mávis Dill Kaipper p. 19

4. **O CAMINHO SAGRADO**
Francesca Freitas p. 23

5. **JUNG E A ARTE**
Celeste Carneiro p. 24

6. **REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**
Dulciene Anjos de Andrade e Silva p. 29

7. **LIBERDADE**
Gibran Khalil Gibran p. 35

Capa – Mandala de Dulce Magalhães.

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

1 – O Sagrado nos processos de cura e transformação na perspectiva da Abordagem Integrativa Transpessoal

Vera Saldanha[1]
Manoel J. P. Simão[2]

Com certeza este é um momento histórico muito auspicioso para refletirmos sobre o processo em que a humanidade se encontra enquanto evolução e sobrevivência, mas especificamente nos diferentes níveis de possibilidade de ajuda e transformação que podemos oferecer aos nossos clientes e pacientes. A relação de cuidado em psicoterapia e nas diferentes modalidades passa sem dúvida alguma pelo resgate da dimensão do sagrado quando o enfoque é em intervenção nas abordagens Transpessoais, seja em psicologia e nos processos e educação e formação humana.

Compreender a importância do contexto da formação humana e sentido do desenvolvimento de uma espiritualidade transreligiosa nas atividades ligadas a saúde e educação em geral se faz necessário para um aprimoramento profissional e a diminuição de pré-conceitos estabelecidos sobre o tema.

Propomos refletir sobre tais conceitos em sua dimensão transformadora na relação de ajuda dentro da perspectiva antropológica e visão de Homem e mundo na Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) de Vera Saldanha (2008).

A Concepção de Homem e de Mundo na Psicologia do Sagrado desenvolveu-se à partir da Psicologia Junguiana e da Psicologia Transpessoal. Seu conceito sobre a Consciência tem base no conhecimento das antigas Tradições Sagradas.

A Psicologia do Sagrado organizada, sobretudo, nos Estados Unidos da América conforme definida por Jean Houston, psicóloga e uma de suas maiores articuladoras -, pretende reviver as experiências humanas mais fundamentais, aquelas de natureza arquetípica e que, consequentemente, permeiam os vários discursos humanos, sejam em contextos ocidentais ou orientais. Sistematizada através de técnicas que combinam a narração dos grandes mitos, de forma a possibilitar uma nova vivência para as experiências que são perenes ao gênero humano; influenciada pelos antigos sistemas de cura na Grécia e do Egito antigos; emprestada à compreensão teórica de William James e Ilya Prigogine, entre outros.

Rudolf Otto, teólogo luterano alemão, é sem dúvida um importante autor que nos descreve com detalhes sobre o conceito e experiência do Sagrado que o menciona como uma experiência do numinoso analisando em sua obra como as pessoas reagem diante do sagrado ou seja, sua atenção não está voltada para testemunhos da história da religião mas para a vivência concreta da religião e da mística e como as pessoas experimentam o sagrado (Otto, 2007).

Outro aspecto de prática da Psicologia do Sagrado é a exploração do potencial transformador dos símbolos. Os símbolos possuem um sentido manifesto facilmente apreendido, e o outro oculto que remete a uma realidade maior, transcendente e espiritual – revelam a essência e o fundamento da vida espiritual. Aliados à expansão da consciência

1 Psicóloga e Psicoterapeuta. Presidente da Associação Luso-Brasileira de Psicologia Transpessoal (ALUBRAT). Elaborou a Abordagem Integrativa Transpessoal e a primeira Pós-graduação em Psicologia Transpessoal no Brasil. Doutora em Psicologia Transpessoal (FE Unicamp). Email: verasaldanha@alubrat.org.br
2 Psicólogo, Psicoterapeuta e Educador. Mestre em Neurociências e Comportamento – USP. Membro do PROSER – Programa de Saúde, Espiritualidade e Religiosidade do Instituto de Psiquiatria do HCFMUSP. Vice-presidente da Associação Luso-Brasileira de Transpessoal. Pós-graduado em Psicologia e Saúde – Unimarco, Psicologia Transpessoal, Cesblu e Transdisciplinaridade, ICPG – ALUBRAT. Coordenador da pós-graduação em Psicologia Transpessoal em São Paulo. Email: manoelsimao@uol.com.br

para que o indivíduo possa restabelecer o contato com o centro.

Segundo Houston (1990), o terreno do sagrado se define por experiências que proporcionam ou possuem as seguintes características:

1 Indescritibilidade – experiência que se distingue totalmente do cotidiano e do ordinário, não pode ser verbalmente descrita com facilidade.

2 Introvisão profunda – aumento instantâneo da compreensão sobre um determinado assunto.

3. Alteração da percepção do espaço e do tempo.

4. Sentimento de totalidade – percepção da unidade, interligação e sentido de todas as coisas.

5. Sentimento de amor por si mesmo, pelo outro, pela vida.

6. Sentimento interior de paz e harmonia.

O termo imaginal foi dado a este nível por Henry Corbin que se remete a percepção sutil, a imaginação espiritual, a uma possibilidade de viajar entre distintas realidades além do domínio físico, de ter acesso sutil a fonte universal de cura que é Espírito. Nos estudos de Henry Corbin aparece em Mundo Imaginário, do latim como o Mundus Archetypus ou Mundus Imaginalis. O Arquétipo no sentido Sufi – significa uma forma espiritual e o Mundus Imaginalis, seria o mundo que estas formas puras habitam.

Para Corbin (Aaron, 2001) o Mundo Imaginal é um mundo real, que preserva toda a riqueza e diversidade do mundo dos sentidos, mas em um estado espiritual. Distingue ainda o *Imaginário* – fantasias que fabricamos acordados com nossa mente racional, e *Imaginal* – que deriva do Mundus Imaginalis ou a realidade mais elevada de Imaginação espiritual.

Corbin acrescenta que é o mundo dos corpos sutis, que liga o espírito e o corpo material. Inclui muitos graus, impenetrável pelos órgãos sensoriais – É o local de eventos psicoespirituais (visões, carismas, quebra de leis de espaço e tempo). Afirma ainda que com o corpo sutil, cada um de nós tem a faculdade sutil ou órgão que nos permitem transitar no *mundus imaginalis*. Esta faculdade seria a imaginação criativa.

Para a Psicologia Sagrada o anseio inerente a cada alma humana é o de vivenciar a união com esta realidade suprema. Entretanto talvez só os santos e iluminados, podem suportar tal luz deste nível segundo as tradições. Uma das discrições sobre um momento de integração destes três níveis referem-se a uma das experiências de Jesus.

Lembrando que Jean Houston trabalhou com Joseph Campbell e Margareth Mead e desenvolveu um método prático de trabalho com mitos ao qual chamou Jornada de Transformação. Neste contexto Houston propõe o herói ou a heroína, os quais, têm dois trabalhos:

1° Afastar-se da vida diária, abrir-se para vida criativa, único acesso à fonte.

2° Retornar ao cotidiano com um conhecimento adequado às profundezas e colocá-lo a serviço da redenção do tempo e da sociedade.

PSICOLOGIA TRANSPESSOAL E ABORDAGEM INTEGRATIVA TRANSPESSOAL

A Psicologia Transpessoal foi oficializada em 1968 por A. Maslow, A. Sutich, V. Frankl e S. Grof. Maslow já tinha criado o termo *Transhumanismo*[3] para incluir as necessidades de transcendência e metavalores, referindo que o ser humano possui uma busca por valores elevados e espirituais. Destas necessidades citadas, ele denominou de metanecessidades, significando uma necessidade de ideais, de altruísmo, de valores essenciais, mais elevados. Estas metanecessidades quando não acolhidas ou estimuladas levaria o indivíduo ao adoecimento (Saldanha, 2006).

Stanislav Grof nos traz, a partir de suas pesquisas, contribuições para uma ampliação da cartografia da consciência conhecida na época, além do inconsciente pessoal e coletivo. Há uma revolução na forma de compreender a consciência, o inconsciente, os sonhos e toda fenomenologia psíquica e parapsíquica. A abordagem Transpesssoal em sua evolução atravessou a década de 70 do século XX com inúmeras contribuições sobre o pensamento ocidental a partir da psicologia do oriente. Hoje compreendemos mais da fenomenologia da consciência e alguns autores propõem uma aproximação com os teóricos da física quântica.

A Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT), sistematizada por Saldanha, postula um corpo teórico de alguns pressupostos básicos presentes na Psicologia Transpessoal são eles: Ego, Cartografia da Consciência, Estados de Consciência, conceito de Vida e de Unidade. Tem em sua epistemologia a percepção que há um constructo, formado a partir da concepção que se auto-organiza e se solidifica, a qual o individuo se identifica e que rege a percepção de si, do mundo e do futuro o qual denomina-se *Ego*. Para que ele interaja com a realidade interna e externa, faz uso de diferentes *estados de consciência* recebendo influência de diferentes fontes e impulsos provenientes de vários níveis de inconscientes. A *Vida* é um pulsar contínuo em que não tem início, nem fim e que passamos por várias etapas de mortes e renascimentos inclusive durante a vida. Percebe que há uma *Unidade* em tudo, trazendo o conceito da não-separatividade e da interdependência entre todos os elementos.

[3] Frick, W. Psicologia Humanista, entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers. Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

Compreende o ser humano como um ser bio-psico-socio-espiritual e cósmico. A dimensão espiritual à transcendência faz parte da natureza humana (Saldanha, 2008).

Este corpo teórico é que permite articular os aspectos dinâmicos de forma coerente com a visão antropológica e a visão de mundo na Psicologia Transpessoal. Para a psicologia Transpessoal a transcendência é inerente ao ser humano; significa seus aspectos mais elevados; além de si mesmo, no qual o ser humano sente-se pertencente. Traz-lhe um sentido de comprometimento, um sentido de vida. Para Maslow, a transcendência na Psicologia Transpessoal indica a natureza mais ampla do indivíduo, e não a autoaniquilação da sua individualidade. Nesta mesma direção nos recorda que a espiritualidade para ele é parte de nossa biologia subjetiva, e não algo dissociado do corpo físico e do emocional. Em seu constructo epistemológico a A.I.T postula uma interdependência entre todos os elementos,uma unidade composta da diversidade; é o conceito de unidade. A separatividade seria ilusória, existente na dimensão mais concreta dos sentidos, na consciência de vigília na qual predomina as percepções do ego, regido pelo principio da realidade. A atividade elétrica cortical (EEG) indica neste estado os ritmos beta.

Todos os conteúdos são acolhidos na AIT (Abordagem Integrativa Transpessoal). Neste referencial o terapeuta não interpreta os conteúdos dos pacientes, mas favorece um trabalho dinâmico profundo, de autopercepção por meio de vários recursos psicoterapêuticos. Com esses recursos o paciente integra a razão, emoção, intuição e sensações (REIS) manifestando o eixo experiencial, o qual amplia sua consciência por meio do eixo evolutivo, que traz uma percepção de realidade mais saudável, com resoluções adequadas às situações ou conflitos por ele relatados no início do trabalho psicoterapêutico. Traz o sentido de suas experiências e gera crescimento pessoal, além de mudanças significativas.

Para Saldanha (2008), as transformações promovidas pela Abordagem Integrativa Transpessoal, na educação e na clínica, constituem-se de mudanças não só comportamentais, individuais, mas também modificações no tipo de relação que se estabelece interiormente consigo mesmo, com o outro, com as situações adversas e com a aprendizagem.

Como afirma Simão (2010, p.509): O modelo transpessoal incorpora áreas que vão além das concepções comuns do comportamentalismo, da psicanálise e da psicologia humanista. Mas, não é toda “a verdade”, e sim um quadro mais amplo do que as anteriores, devendo evoluir como todos os modelos anteriores.

A Abordagem Integrativa Transpessoal favorece a emergência de aspectos mais saudáveis no individuo. Tais elementos são possíveis também na Educação através da Didática Transpessoal. Na medida em que amplia a percepção da realidade dentro e fora de si próprio, ao estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem por meio do estimulo da razão, emoção, sensação e otimiza a aprendizagem. Traz à tona a parte sábia, criativa, resiliente do educando. É o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser para se “estar” com qualidade no mundo (Simão, 2010; Saldanha, 2008).

Os recursos técnicos da AIT possibilitam também um trabalho profundo na Psicologia do Sagrado e a compreensão deste espaço consciencial. A seguir iremos transcorrer sobre alguns recursos técnicos.

RECURSOS TÉCNICOS

Podemos mencionar:

- Exercícios de despertar atenção (mind-fullness)
- Pensamentos multimodais
- Sobrecarga de estímulos (ações. Idéias)
- Exercícios expressão consciência
- Renascimento
- Ampliação de energias física, psíquica espiritual
- Integração dos Selves
- Estimulação intensa dos sentidos
- Ações cooperativas na comunidade
- Evocar o que foi suprimido
- Reconhecer o potencial (Entelequia)
- Exploração com estudo desenho/dramatização de histórias e padrões arquetípicos e místicos.
- Busca da Mitologia pessoal
- Quando a história pessoal se une à história universal
- Reeducar cérebro e sistema nervoso com realidades mais amplas sem se sobrecarregar
- Abertura para Self superior e
- Recordações de outro tempo e lugar.

Ajudamos o indivíduo a construir pontes que ligarão sua vida diária à sua vida profunda trabalhando sonhos, metáforas e suas próprias jornadas interiores.

Estimulamos a integração de inúmeras práticas que estimulam o cérebro, o corpo, todo sistema nervoso e imunológico integrados às dimensões mais sutis e elevadas da natureza humana por meio do trabalho com sonhos e de possibilitar o acesso à própria mitologia do indivíduo, e a descoberta de onde a própria história pessoal se une à história universal.

Ballester[4] contribui aqui ao afirmar que o

[4] Ballerster, M. Mensagens oníricas do EU Transpessoal como instrumento de cura in: Gilot, B.*Sofrimento e cura.*

encontro com os símbolos do EU significa um grande meio de cura dos vários tipos de sofrimento, em razão de sua força sintética e numinosa, de sua força sagrada e transcendente.

Os sonhos do EU são meios de comunicação com uma dimensão que relativiza o sofrimento humano e faz emergir na sua riqueza de ensinamentos e de oportunidades.

O processo das sete etapas[5] da A.I.T. também facilita ao indivíduo a construção de pontes favorecendo o revelar os significados mais profundos que existem por trás do cotidiano, e de coisas aparentemente inocentes e sem sentido.

Os trabalhos na A.I.T. contemplam tanto a via masculina – arquétipos do padrão do herói – no qual o individuo inicia uma viagem, um caminho a um desafio, em que ele usa os diferentes sentidos, os vários selves, o imaginável, vivendo sua jornada heróica no além e transformado-se, conquistando novas habilidades e vencendo o desafio, voltando então para ensinar e para liderar aos outros. Tem a ver simbolicamente com os três chakras básicos da anatomia sutil.

Para Leloup (2007), um dos maiores expoentes de Psicologia Transpessoal, é preciso cuidar do ser humano em sua globalidade, em sua totalidade, mesmo quando se trata só os seus dentes. Lembra-nos do "Complexo de Jonas", desvelando o caminho em direção do despertar espiritual e o seguirmos além dos medos do eu.

Leloup (1998) nos presenteia com a tradução de "Os terapeutas", de Fílon de Alexandria. Para atingir a plenitude, o ser humano tem que "cuidar do Ser", apreender e cultivar o que constitui o seu mais secreto núcleo e, auxiliado pela graça divina, integrar harmoniosamente "soma" (a dimensão corporal), "psyche" (a dimensão psíquica), "nous" (a dimensão noética do imaginal) e "pneuma" (a dimensão espiritual).

Simão (2010) nos lembra como a abordagem transpessoal ajuda o cliente a se localizar, a mapear os seus "problemas" e a situá-los no ambiente social, cultural, familiar, profissional, afetivo, espiritual, etc., o que por si só já é altamente terapêutico e ainda favorece nele a atenuação da ansiedade, ativação da autoconfiança, requisitos necessários e importantes ao início do processo de autocura.

Maslow (1990) dizia: "Nós não adoecemos só por conflitos, nós adoecemos também por reprimir o amor, reprimir a nossa manifestação, a nossa expressão saudável."

Macieira e colaboradores (2004) falam de cura, sonhos e outros temas nos trazendo encorajamento e esperança nos processos oncológicos. Assim, ampliam-se as possibilidades de se maximizar sua realização partindo do princípio que cada um de nós pode fazer mais do que esperar o efeito de determinada medicação. Ou pior, esperar o lançamento de uma nova droga que seja, de fato, eficiente. Desde os trabalhos de Vitor Frankl nos campos de concentração a experiência tem mostrado que sem sentido ninguém consegue viver por muito tempo. Talvez uma das perguntas mais inquietantes no final do século passado e neste início de milênio seja: qual o sentido da vida? Qual a finalidade do viver e do morrer?

A Psicoterapia Transpessoal aborda tópicos como a importância da espiritualidade para reconquista da saúde e bem-estar do cliente, assim como a utilização dos EAC (Estados Alterados de Consciência) para promoção de relaxamentos e visualizações com impacto terapêutico (Walach et al., 2005), além de trabalhos em processos ligados à morte, renascimento e período perinatal.

Muitas vezes nos trabalhos de visualização utiliza de símbolos bastante poderosos tais como as vestes sagradas, o portal ou portais, o desnudamento, o símbolo das mãos unidas ao cumprimentar o outro, um dos maiores símbolos de um clima sagrado, se cumprimentar uns aos outros de acordo com a tradição indiana, olhando olho no olho e dizendo: Namastê!

Neste sentido é importante a contribuição e reflexão de Abraham H. Maslow na psicologia que já na década de 1950 realizou pesquisas e obras publicadas como "Motivação e Personalidade humana", sobre a dimensão saudável e positiva no ser humano. Legitimou as experiências do sagrado, as experiências místicas e religiosas como parte saudável da natureza humana. Denominou a estas experiências de "experiências culminantes ou de Pico e de experiências platô", dependendo do tempo, nível e intensidade em que elas aconteciam.

Foi Maslow que legitimou estas experiências na Psicologia inserindo esta nova linguagem conceitual que até então eram consideradas na psicologia patológicas. Em seu livro "Religions, Values e Peak – Experiences", traz muitas reflexões sobre a importância deste estudo na saúde mental. A experiência do sagrado é muitas vezes mediada por símbolos, imagens, sentimentos, orações e até pensamentos, sendo o símbolo um meio adequado de ampliação de consciência. Porém o grande perigo é se tomar o símbolo pela essência em si, o que levaria a velar o sagrado e não a – revelar. Evidencia que o âmago, a essência de cada uma das principais religiões conhecidas tem sido resultado de tais experiências culminantes vivenciadas por seus profetas individualmente – Um homem solitário que descobriu sua verdade acerca do mundo e do cosmo. Ao assinalar o caráter pessoal, experiencial, único do sagrado, alerta para o

[5] Sete etapas integrativas segundo Saldanha: Reconhecimento, Identificação, Desidentificação, Transmutação, Transformação, Elaboração e Integração.

perigo da banalização, mais ainda, para o perigo de certa idolatria, do foco em templos, rituais, dogmas, cerimônia; aspectos que acabariam tornando periférico a natureza intrínseca, subjetiva e essencial destas experiências.

Talvez o indivíduo até possa se desenvolver a partir de suas revelações individuais de seu próprio mito em um ritual especifico, que seja idiossincrático, ou seja, desprovido de significado para outras pessoas, mas que no entanto foi construído por ele a partir da própria experiência. A psicologia sagrada necessariamente é um modo de perceber e de viver a realidade que somente pode ser internalizada por meio da experiência.

Assim como diz o ditado "você nunca encontrará seu coração em um templo, a menos que você encontre o templo em seu coração", certamente, nunca encontraremos Deus, o divino, a essência em dogmas, rituais, templos ou teoria, a menos que possamos sentir Deus, encontrar Deus em nosso próprio coração.

O grande mérito da Psicologia Transpessoal, é o de validar, sinalizar, trazer recursos, setas indicativas que consideram esta perspectiva do sagrado, do divino no ser humano, em nossa natureza, como parte saudável de nossa humanidade.

Entretanto a experiência é e sempre será única, de cada individuo no sagrado, que é a própria Vida em todo seu esplendor, basta tirar os véus, viver o EU SOU...

Segundo Raissa Cavalcanti (2004) atualmente a tendência da Psicologia é seguir o caminho apontado por Jung e depois complementado pelas abordagens mais novas como a Psicologia Transpessoal e a Sagrada. Hoje em dia, existem mais similaridades do que diferenças, entre as diversas abordagens psicológicas consideradas de orientação holística, Junguiana, transpessoal e sagrada.

Os teóricos dessas abordagens foram profundamente influenciados pelas conclusões da Física Quântica e pela Psicologia Junguiana, assim, comungam da mesma concepção de mundo, de homem e do mesmo universo de valores. Dessa forma, estabelecem os seus objetivos terapêuticos dentro desse universo conceitual que pressupõe o alcance da visão de totalidade, da consciência unificada que é a visão do Self.

Conforme afirmam Peres e Simão (2007) é razoável postular que a religiosidade e a espiritualidade devem ser consideradas pelos terapeutas em suas abordagens, e mesmo, estratégias psicoterápicas que valorizem tais sistemas de crenças devam ser formuladas e investigadas quanto à eficácia do tratamento. Ainda faz necessário o reconhecimento da espiritualidade como componente essencial da personalidade e da saúde por parte dos profissionais; esclarecer os conceitos de religiosidade e espiritualidade junto aos profissionais; incluir a espiritualidade como recurso de saúde na formação dos novos profissionais; adaptar e validar escalas de espiritualidade/religiosidade à realidade Brasileira e treinamento especifico para a área clínica.

Terminando, trazemos um conceito que fundamenta nossas práticas em saúde: "O bem estar espiritual é uma dimensão do estado de saúde, junto às dimensões corporais, psíquicas e sociais" (World Health Organization, 1998).

Para todos, uma vida Sagrada! Uma vida saudável!

Referencias Bibliográficas:

AARON, DH. **Biblical ambiguities**: metaphor, semantics, and divine imagery. Brill: Köln, 2001.

Ballerster, M. Mensagens oníricas do EU Transpessoal como instrumento de cura in: Gilot, B. **Sofrimento e cura**.

CAVALCANTI, R. **O retorno do sagrado**. São Paulo: Cultrix, 2000.

HOUSTON, J. **A busca do ser amado. A psicologia do sagrado**. Cultrix: São Paulo, 1990

LELOUP, JY. **Cuidar do ser**: Fílon e os Terapeutas de Alexandria. Petrópolis: Vozes; 1998.

_____ . **Uma arte de cuidar – um estilo Alexandrino**. Petrópolis: Vozes; 2007.

MACIEIRA, R, organizador. **Despertando a Cura: Do Brincar ao Sonhar** – Aspectos psíquicos e Espirituais da Cura Existencial. São Paulo: Livro Pleno; 2004.

MASLOW, AH. **La amplitud de La natureza humana**. 2ª Ed. Em Español, 1990.

OTTO, R. **O sagrado**. Vozes: Petrópolis, 2007

Peres JFP, Simão MJP, Nasello AG. Espiritualidade, Religiosidade e Psicoterapia. **Rev Psiq Clin**. 2007;34(supl 1):136-45.

SALDANHA, V. **Didática Transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação transpessoal** [tese]. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP; 2006. 285 p.

_____. **Psicologia Transpesssoal. Abordagem integrativa, um conhecimento emergente em psicologia da consciência**. Unijuí, Ijuí, 2008.

SIMÃO, MJP. Psicologia Transpessoal e a Espiritualidade. **Mundo Saúde**. 2010;34(4):508-19.

WALACH H, Kohls N, Belschner W. Transpersonal psychology - psychology of consciousness: chances and problems. **Psychother Psychosom Med Psychol,** 55(9-10):405-15, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs** (SRPB). Report on WHO consultation, Division of Mental Health and Prevention of substance abuse, Geneve, 1998.

Anal do II Colóquio Brasileiro de Pesquisa em Psicologia Transpessoal – Natal, RN. 2012, no prelo.
http://www.alubrat.org.br/site/pasta_20_0__artigos.html/
Transcrito com autorização de Vera Saldanha.

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

2 – MÃES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE JEAN PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS

Gildenor Carneiro[1]

> Afetividade e inteligência são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. (PIAGET, 1967, p. 22)

Resumo

A compilação dos dados que deram origem a este artigo deveu-se à elaboração da fundamentação teórica de uma pesquisa pelo grupo EFICAZ – Grupo de Busca de Eficácia em Ações Educativas, um grupo interinstitucional sediado no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI – Serrinha (BA). Objetiva compreender como pode ser feita uma intervenção, por educadores, no processo de construção da inteligência em crianças menores de dois anos de idade, que venham a se tornar predispostas à aprendizagem de ciências em geral, quando chegarem à ocasião oportuna para o contato com essa área de conhecimentos. Foi utilizada a metodologia da pesquisa tipo etnográfica tendo como sujeito participante um bebê nascido em 15 de dezembro de 2009 e que nestes estudos **é** identificado por "Baribeibe", seus familiares, os espaços físicos e o contexto social, situados no Semi Árido Baiano. Dirigimos nossa atenção para o primeiro período de desenvolvimento cognitivo preconizado pela teoria de Jean Piaget (1967), baseando-nos em seus estudos e nas publicações de Constance Kamii (1988, 1989). Em continuidade vimo-nos envolvidos com outros aspectos necessários, e indissociáveis do cognitivo, que são os aspectos afetivos, motores e sociais situados em determinado contexto. Alguns resultados serão alvo de outra publicação, oportunamente. Com isso, esperamos contribuir para a compreensão do desenvolvimento humano e proporcionar o surgimento de futuros cientistas ou, ao menos, de pessoas mais interessadas por Ciências Exatas.

Palavras chave: Inteligência – Autonomia - Desenvolvimento Cognitivo – Lactância – Educação Infantil

Abstrat

The compilation of the data that led to this article was a result of the development of the theoretical foundations of EFICAZ - Group for Searching Effectiveness in Educational Activities, an interagency group based at the Department of Education, University of Bahia - UNEB / Campus XI - Serrinha (BA). It aims at understanding how an intervention can be made by educators in the construction of intelligence in children under two years of age, who may become predisposed to learning science in general, when they reach the appropriate occasion for contact with this area of knowledge. The research methodology used was ethnographic type having a baby as a participant subject. This baby was born in December 15, 2009 and is identified here by "Baribeibe". His family, the physical spaces and the social context are situated in the Baiano Semi Arid. We direct our attention to the first period of cognitive development advocated by the

[1]**Gildenor Carneiro dos Santos** - Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, lotado no Campus XI-Serrinha, docente de Matemática e Psicologia da Educação, líder do grupo de pesquisa EFICAZ - Grupo de Busca de Eficácia em Ações Educativas. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0814023926904547.Pós-Doutor - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Doutor em Educação (FE-USP). Mestre em Educação – FACED-UFBA, Graduado em Matemática - PUC-SP. Graduado em Arquitetura e Urbanismo - FAU-USP. gilcarneiro@uol.com.br

theory of Jean Piaget (1967), basing ourselves in his studies and publications writen by Constance Kamii (1988, 1989). By doing this work, we found ourselves involved with other necessary aspects, inseparable from the cognitive, which are affective, and motors and social aspects. Some results will be the subject of another publication in due course. With this, we hope to contribute to the understanding of human development and provide the appearance of future scientists, or at least more people interested in Exact Sciences.

Key words: Intelligence - Autonomy - Cognitive Development - Lactation - Early Childhood Education

1 - Introdução

Está comprovado através de pesquisas, como a de Orly Assis (1993), que é possível favorecer o desenvolvimento intelectual de crianças quando lhes oferecemos as condições adequadas. As atividades programadas para o período, designado por Jean Piaget de período da lactância (PIAGET, 1967) e, que ocorre do início da vida até aproximadamente os dois anos de idade, podem envolver aquisição de habilidades básicas tais como o manuseio de objetos, identificação, pelos nomes, dos que lhes são próximos e a formação de conceitos (frio, quente, longe, perto), como também o desenvolvimento sócio-emocional, a saúde física e a formação de bons hábitos.

Na educação infantil e em especial nesse período, procura-se criar condições o mais adequadas possível para o desenvolvimento global da criança. Isso independentemente da escola que virá a seguir, não se prepara para a escola, auxilia-se a criança a se desenvolver para uma boa adaptação a ambientes que se lhes apresentem. Abre-se a possibilidade dela ser uma pessoa saudável e feliz em todos os aspectos previstos para a idade em que se encontre, na atualidade e sempre.

O desenvolvimento intelectual é merecedor de atenção, na atualidade, devido ao fato de vir sendo relegado ao descaso nas faixas sociais de renda menos aquinhoadas, talvez até por aspectos da nossa cultura, brasileira e nordestina. No período da lactância a falta das condições adequadas pode comprometer o desenvolvimento intelectual da criança seriamente (ASSIS, 1993). Sem experiências sociais diversificadas e enriquecedoras aquelas de extrato sócio-econômico baixo podem sofrer bloqueios psicológicos e mentais possivelmente irreversíveis.

A inteligência das pessoas adultas depende das experiências que vivenciaram nos primeiros anos de vida: nesses anos as condições adequadas são um fator indispensável para o desenvolvimento intelectual da criança. Para que isso ocorra contribuem ambiente moral e intelectual enriquecedor e abundância e diversidade de material a ser usado, conforme ensina Jean Piaget (1973).

Para ilustração a fotografia abaixo mostra a criança, a quem atribuímos o pseudônimo “Baribeibe”, cujo desenvolvimento foi observado na pesquisa sobre Epistemologia Genética que deu ensejo para esta publicação, enquanto ela vivenciava uma experiência enriquecedora, em uma das visitas ao sítio da avó.

Figura 1 – Baribeibe interagindo com elementos da natureza – 23/Junho/2011, um ano e meio.

Foto do acervo do autor

Esclarecemos, entretanto, que conforme a teoria de J. Piaget, a construção das estruturas da inteligência não pode ser explicada apenas pelo processo de aquisição em função da experiência. Elas se modificam em função da aprendizagem sim, mas uma modificação que implica funcionamento não aprendido – por um processo endógeno, ocorrido do interior para o interior. E que, apesar disso, depende das aquisições exteriores para se concretizar: os sujeitos precisam ser sensibilizados pelos desafios do meio. Assis (1993) sintetiza a argumentação sobre o papel do meio na construção da inteligência da seguinte forma: “uma evidência de que o meio exerce um importante papel no processo de construção das estruturas cognitivas, isto é, no desenvolvimento intelectual, é dada pelos resultados dos estudos comparativos em psicologia genética” (p. 11). Temos nos esforçado para não perder de vista que sempre “há uma constituição recíproca da pessoa em desenvolvimento e de seus contextos” (ROSSETTI-FERREIRA et alii, 2009).

Zélia Ramozzi Chiarottino (ASSIS, 1993,

prefácio) explica que a educação pré-escolar contribui e cria possibilidades para a criança construir as "suas estruturas mentais que são a condição da aquisição do conhecimento da matemática e do próprio meio em que ela vive" (p. XIII). Antes das lições de leitura e escrita a criança prepara condições para as aprendizagens posteriores de qualquer área e para seu relacionamento com o meio. E esse preparo é feito, por excelência, nos primeiros anos de vida.

O período do desenvolvimento intelectual que vai até aproximadamente os dois anos de idade envolve seis estágios, culminando no sensório-motor propriamente dito. No final desse período é que a criança torna-se capaz de se comunicar através da linguagem.

No início a criança vai conhecendo o mundo através de esquemas de ação, não existe representação mental. O que há é uma inteligência prática, que predispõe à resolução de problemas através da ação. Isso progressivamente vai dando lugar à inteligência representativa. Nesse estudo não será abordado o estágio pré-operatório do desenvolvimento intelectual nem os que lhe sucedem, abordaremos apenas os anteriores e que constituem o período da lactância.

2 - Princípios que norteiam as ações junto a bebês

Um dos princípios fundamentais para um projeto de intervenção no desenvolvimento de crianças é descrito por Constance Kamii como "Encorajar a criança a colocar todos os tipos de coisas em todas as espécies de relações" ou "Encorajar a criança a estar alerta e colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações" (KAMII, 1984, p. 42). Isso implica encorajar a criança a manipular objetos de diferentes formas, cores e texturas.

Quanto à interação social com outras crianças e os adultos essa autora propõe "Imaginar como é que a criança está pensando, e intervir de acordo com aquilo que parece estar sucedendo em sua cabeça" (Idem, p. 43). Ela percebeu que o objetivo mais importante para os educadores nessa faixa etária é o de levar as crianças a "colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações" (Idem, p. 44). O que justifica-se pelo fato de que há uma construção simultânea de muitas espécies de relações na vida real. As operações concretas, por exemplo, desenvolvem-se em muitas áreas simultaneamente: relativas ao espaço, ao tempo, à causalidade, a quantidades físicas, ao número, à lógica, às imagens mentais, ao desen-volvimento moral etc.

A criança que pensa ativamente na vida diária pode criar relações a partir de seu interior e não lhe são ensinadas por outrem. Mas, o educador tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento. Eis abaixo algumas afirmações da mencionada autora, a esse respeito:

> São raros os professores capazes de promover o desenvolvimento deste tipo de autonomia em crianças pequenas (KAMII, 1984, p.45).
>
> Se os adultos criam uma atmosfera que indiretamente encoraja o pensamento, as crianças surgirão com uma quantidade de relações que nos surpreendem. (Idem, p. 46)
>
> Uma criança educada numa família autoritária tem muito menos oportunidades de desenvolver sua habilidade de raciocinar logicamente. Tal criança é forçada a obedecer em vez de ser encorajada a inventar argumentos que façam sentido e sejam convincentes.
> Quando duas crianças brigam por causa de um brinquedo, por exemplo, a intervenção da professora pode promover ou impedir o pensamento da criança (Idem, p. 47).

Promover, propiciando pensamento e ações de autonomia, ou impedir, forçando a criança a obedecer, e dificultando que construa a capacidade de fazer julgamento moral é opção sobre a qual os educadores precisam se conscientizar e fazer sua escolha.

Por outro lado, Piaget em sua obra Psicologia e Pedagogia (1988) nos ensina que

> Desde os primeiros meses de existência, a síntese da assimilação e da acomodação se realiza graças à própria inteligência, cuja obra unificadora aumenta com a idade e da qual convém agora destacar a atividade real, já que nessa noção está baseada a educação moderna (PIAGET, 1988, p. 160).
>
> O estudo do aparecimento da inteligência no decorrer do primeiro ano parece indicar que o funcionamento intelectual não procede nem por tateamento nem por uma estruturação puramente endógena, mas por uma atividade estruturante que implica ao mesmo tempo em formas elaboradas pelo sujeito e num ajustamento contínuo dessas formas aos dados da experiência (Idem, p.161).

Inteligência é adaptação por excelência. É o equilíbrio entre a **assimilação contínua das coisas à atividade própria** e a **acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos**. O que pode ser representado graficamente da seguinte maneira:

$$S \rightarrow O \quad e \quad S \leftarrow O \quad logo \quad S \leftrightarrow O$$

As crianças só compreendem os fenômenos assimilando-os à sua atividade motora. E acomoda os esquemas de assimilação recém

construídos às peculiaridades dos fatos exteriores (PIAGET, 1988, p.161).

Falando da escola ativa e que a inteligência infantil não poderia ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividade, Piaget (1988) comenta sobre Dewey, informando que "o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra nele um meio de expressão e ele se torna um alimento necessário à sua atividade" (p. 162). E acrescenta que na criança a assimilação ao "eu" não é de forma alguma equilibrada de início com a acomodação às coisas e necessita de um exercício lúdico e contínuo à margem da adaptação propriamente dita.

3 - Algumas bases para a identificação dos períodos de desenvolvimento

O processo de equilibração é complementado por dois aspectos distintos. Tal distinção ocorre quanto à **permanência**, ou não, de funções que regem as ações intelectuais ou afetivas ou fisiológicas ao se avançar de uma estrutura cognitiva para outra (ou ao se atingir um novo estado de equilíbrio) e quanto à **variação** nas próprias estruturas.

Variando-se a estrutura atinge-se um novo período de desenvolvimento, período este caracterizado pelas estruturas que possibilitam novas formas de operações mentais e respostas mais complexas às necessidades manifestas nas funções permanentes. Ações regidas por funções como mencionadas acima são postas em atividade a partir de um interesse que as desencadeiam. Eis alguns exemplos dessas funções: uma necessidade fisiológica, ou afetiva ou intelectual. No caso de uma necessidade intelectual ela é expressa através de uma pergunta ou na formulação de um problema (PIAGET, 1967, p. 12). Constituem funções permanentes, logo presentes em todos os níveis de conduta/níveis mentais a procura de compreender algo, de explicar fatos ou eventos etc. Elas são invariantes como funções.

Por outro lado, "como explicar" é uma função que ocorre distintamente em todos os níveis ou períodos. As explicações particulares, seus conteúdos, assumem formas muito diferentes à medida que se avança no nível de desenvolvimento.

As variações nas próprias estruturas determinam formas sucessivas de equilíbrio que diferenciam os níveis de condutas (pré-operatórias, das operações concretas, das operações formais)

Piaget (1967) estipula quatro períodos de estruturas distintas e variáveis ao longo do desenvolvimento mental dos sujeitos – o período de lactância (do nascimento a mais ou menos os 2 anos); a primeira infância (mais ou menos: 2 a 7 anos); a infância, de aproximadamente: 7 a 12 anos; e a adolescência (mais ou menos 12 anos à idade adulta).

Entre os dois ou três primeiros anos de existência é possível estabelecer estágios gerais de desenvolvimento, porém, nas idades mais avançadas, uma concepção nova pode ser assimilada em um campo qualquer sem penetrar antes de alguns anos em outros, também uma conduta individual ou uma noção recente não se generaliza logo de início e cada problema comporta suas dificuldades próprias. (PIAGET, 1988, p. 175)

Cada período de desenvolvimento "é muito menos caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento do que por um certo poder, **uma atividade potencial, suscetível de atingir este ou aquele resultado segundo o meio no qual vive a criança**"(Idem, p. 175, grifo nosso). E adiante o mesmo autor afirma: "o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito". Métodos adequados podem otimizar o desenvolvimento das crianças e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez.

Quanto ao desenvolvimento moral convém assinalar que no desenvolvimento inicial o fato de o adulto representar a fonte de toda moralidade, de toda verdade, pode ser um perigo:

> Essa moral essencialmente da obediência leva a todas as espécies de deformações. Incapazes de propiciar à criança a autonomia da consciência pessoal que constitui a moral do bem por oposição àquela do puro poder, ela fracassa assim em preparar a criança para os valores essenciais da sociedade contemporânea.
>
> Daí o esforço da nova pedagogia para suprir as insuficiências da disciplina imposta de fora por uma disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças (PIAGET, 1988, p. 183).

4 - O período da Lactância

As formas de organização da atividade mental são de estruturas variáveis e, têm dois aspectos: de um lado o aspecto "motor ou intelectual" e de outro o aspecto "afetivo". Neles duas dimensões: a individual e a social (interindividual). Para marcar o aparecimento das estruturas sucessivamente construídas Piaget e Inhelder (1982) distingue no primeiro período, seis estágios: 1º - o dos reflexos; 2º - dos primeiros hábitos; 3º - das primeiras coordenações de ações; 4º - das ações com finalidade prévia; 5º - da procura de meios novos para atingir uma finalidade pré-estabelecida; 6º - quando efetua combinações interiorizadas e encontram meios novos para atingir uma finalidade, porém, sem ser por tentativa e erro, mas sim a partir de uma reflexão antes de agir. É neste estágio que

ocorrem as relações afetivas elementares e suas primeiras fixações exteriores.

Este período pode chegar a aproximadamente os dois anos, e é anterior ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O período seguinte, o 2º (de dois a sete anos aproximadamente), também chamado de primeira infância, é o da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos, das relações sociais de submissão ao adulto. O 3º período, o da infância dos 7 aos 12 anos aproximadamente, dos sentimentos morais e sociais de cooperação. É o período das operações intelectuais concretas. E finalmente o 4º período, o das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 1967, p.13)

Por fim, abstraindo saberes das obras de Jean Piaget (1967, 1974, 1988) e de Piaget e Inhelder (1982), desejamos salientar que certas estruturas lógico-matemáticas não são acessíveis a todas as idades. A criança difere do adulto, ela não dispõe de estruturas mentais suficientes para raciocinar, por exemplo, como um adulto normal de cultura média (p. 73).

5 - Sobre os estágios do período da Lactância

Com a intenção de destacar a gênese presente na explicação do desenvolvimento mental apresento a afirmação de livro de Piaget (1967) a esse respeito, no que tange ao desenvolvimento mental, que ele aparece em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade (p. 16). Assiste-se durante a primeira infância a uma transformação da inteligência que, de apenas senso-motora ou prática que é no início, se prolonga, doravante, como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização (p.27).

Os primeiros estágios possibilitam uma coordenação de esquemas mentais entre si "de maneira que uns determinem fim à ação total enquanto outros lhes sirvam de meios" (p. 19). Esclarecemos que está sendo afirmado que uns determinem finalidade à ação total, qual a sua razão de ser. É por esta coordenação, que é mais móvel e flexível do que a que vinha sendo possível até então, que começa a inteligência prática propriamente dita e o início do estágio seguinte.

Para falar de um novo estágio Piaget nos leva a uma revisão do que ocorre ao longo dos estágios anteriores, visto como uma necessidade por ser, como típico que é no construtivismo, o que acontece em um novo estágio uma continuidade - em crescimento, ampliação, mobilidade, superação - do que aconteceu nos anteriores. E parece claro que no desenvolvimento mental também se aplica a frase de Lavoisier (1743-1794): "Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma".

Esse é um desenvolvimento intelectual que conduz a uma transformação da representação das coisas. Passa a existir diferenciação entre o eu e o mundo exterior, bem como um universo objetivo, "onde o próprio corpo aparece como elemento entre outros, e, ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo" (PIAGET, 1967, p. 29). Nesse mesmo texto Piaget considera ainda que deixar de ser "o centro do universo" constitui uma revolução intelectual e, que esta revolução é constituída das quatro construções de categorias: do *objeto* e do *espaço*, da *causalidade* e do *tempo*. Na construção da categoria espaço estão implícitas suas interações ou interdependências conceituais, bem como na construção da categoria tempo. Porém como categorias práticas relativas à ação pura, diferente de noções do pensamento (idem, p. 20).

Ao final do segundo ano de vida "está concluído um espaço geral que compreende todos os outros, caracterizando as relações dos objetos entre si e os contendo na sua totalidade, inclusive o próprio corpo". Como a elaboração do espaço é devida, acima de tudo, à coordenação de movimentos, transparece aqui a estreita relação entre este desenvolvimento e o da inteligência senso-motora (Idem, p. 20-21).

Entre os progressos que ocorrem por esta ocasião, "a criança reconhece as relações de causalidade dos objetos entre si, objetivando e especializando, deste modo, as causas". (Idem, idem)

Assim, um tipo de "revolução copérnica" acontece em todos os domínios. E ela permite à inteligência senso-motora sair do seu egocentrismo inconsciente radical para se situar em um "universo", mesmo sendo ele apenas um universo prático, sem abstrações, logo, pouco "reflexivo".

O estudo das funções motoras e cognitivas permitiu perceber que a evolução da afetividade durante os dois primeiros anos atinge um estado que corresponde ao estado da evolução intelectual.

Para maiores aprofundamentos sobre os estágios do primeiro período de desenvolvimento mental da criança, na obra – *Seis Estudos de Psicologia* - eles são tratados nas páginas de 16 a 23, e na intitulada *A Psicologia da Criança* nas páginas 11 a 29 (Capítulo I) e inseridos em outras caracterizações e conceituações, em páginas esparsas, daí adiante.

5.1 - I Estágio – Dos reflexos, observável no primeiro mês

O ponto de partida do desenvolvimento é supostamente encontrável nas atividades espontâneas e totais do organismo. No que se

evidencia, para apreender as mudanças que vão ocorrendo com o passar dos dias da vida do bebê, vale ressaltar a importância do tempo, da disponibilidade do pesquisador para ficar por perto e ver o que vai acontecendo. Além disso, manifesta-se no fato de o reflexo acarretar atividades mecânicas, sempre iguais aparentemente, mas atividades que vão se diferenciando à medida que vão sendo exercitadas. Esse início de desenvolvimento, partindo do próprio bebê, em certos casos possibilita apresentar uma atividade funcional que corresponde ao que virá a ser esquemas de assimilação.

Nos bebês são de importância significativa, para o desenvolvimento, os reflexos de sucção e o reflexo palmar que será integrado na ulterior preensão intencional.

Por causa do exposto acima é que os bebês mamam mais satisfatoriamente depois de alguns dias de nascido. O aprimoramento e consolidação por exercício funcional é devido a uma assimilação reprodutiva. Ela prolonga-se numa assimilação generalizadora (Exemplo: tentar mamar novos objetos, sair levando à boca o que pega) ou numa assimilação recognitiva, que permite, por exemplo, distinguir o bico do seio da mãe, de outros objetos. Em uma expressão simplificadora dizemos que nesse estágio o bebê começa a diferenciar de outras, as coisas com que tem contato constante.

Às vezes desde o segundo mês acontece a sucção do polegar, que pode parecer banal, mas, é instrutiva, não fortuita nem acidental – não é por acaso. É sistemática e por coordenação dos movimentos do braço, da mão e da boca. Consiste em extensão de elementos sensório-motores consequente de um esquema reflexão (PIAGET e INHELDER, 1982, p. 15). Essa atividade é uma aquisição, uma novidade, engendrada pelo próprio bebê – um sinal de desenvolvimento. São variáveis a época de aparecimento dessa conduta, bem como a frequência com que ocorre, o que corrobora a ideia de que não se trata de reflexo nem de instinto. Com essa aquisição há o início do II Estágio: existe um esquema reflexão que é estendido por integração de elementos sensório-motores até então independentes dele, do esquema reflexão. Isto é: o bebê movimenta o braço por diversos outros motivos, utiliza sua mão sem ser para levar à boca, e a boca suga outras coisas antes do polegar.

Eis abaixo, em resumo, algumas características deste primeiro estágio:

a) No recém-nascido a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário. Isto implica no que vem a seguir;
b) Tendências instintivas. Por exemplo, a busca por nutrição;
c) Atividades mecânicas, aparentemente sempre iguais, mas que vão se diferenciando à medida que vão sendo exercitadas;
d) Início de desenvolvimento partindo do próprio bebê;
e) Atividade funcional prenunciando a formação de esquemas de assimilação, assimilação funcional;
f) Reflexo palmar que será integrado em prosseguimento na preensão intencional;
g) Chuchar experimentalmente outros objetos que não o seio da mãe;
h) Assimilação recognitiva que permite distinguir o seio da mãe;
i) Ocasionalmente sucção do polegar, de maneira repetida e com coordenação de braço, mão e boca.

Quando o bebê está desenvolvido ao ponto de fazer estas coordenações inicia-se o segundo estágio.

5.2 - II Estágio – Dos primeiros hábitos, correspondente a aproximadamente do segundo ao quarto mês

a) Nesse segundo estágio o bebê começa a integrar umas às outras as atividades que pode realizar. É quando se constituem os “primeiros hábitos” (Na falta de termo mais apropriado);
b) Podendo ocorrer que esses hábitos são impostos pelo exterior;
c) Há procura de meios apropriados para atingir um determinado fim imediato;
d) Quando os hábitos se diferenciam do esquema inicial há condições de engendrar um próximo estágio.

Piaget refere-se ao hábito afirmando não ser ele por si só ato de inteligência. Ação inteligente é aquela em que há procura de atingir uma finalidade, um fim pré-estabelecido.

Outros Estágios e palavras finais

Ao longo do primeiro período vai sendo cumprida uma “lei” de desenvolvimento cuja importância Piaget atribui ao fato de que ela determinará toda evolução intelectual ulterior da criança. Mas isto será abordado em outros artigos, oportunamente, quando ao final apresentaremos os resultados desta pesquisa.

Esperamos ter aguçado o interesse do leitor por tão cativante tema, de importância crucial na sociedade contemporânea em que, cada vez mais, crianças pequenas são deixadas aos cuidados de profissionais, distantes do calor afetivo dos seus pais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Orly Zucatto M. de, **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993. (Coleção A Pré-escola Brasileira)

KAMII, Constance. **A Criança e o Número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 10ªed. Campinas: Papirus, 1989 (1ª ed foi em 1984).

_____ e DEVRIES, Rheta. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. Lisboa, Sociocultur, s/d (Posterior a 1974), Coleção Biblioteca de Pedagogia.

LYRA, Maria da C. D. P. de et alii. Padrões de organização de comunicação mãe-bebê nas interações face a face: estudo de cinco díades. **Estudos de Psicologia** (Natal) vol. 17 no. 1 Natal, Jan /Apr. 2012. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000100008&script=sci_arttext. Acessado em 13/03/2014.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

_____ e INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança.** 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____ et alii. **Educar para o futuro**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serv. de documentação, 1974.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

ROSSETTI-FERREIRA et alii. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP** v.20 n.3 São Paulo set. 2009. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/sielo.php?pid=S1678-5177200900030000&script=sci_arttext.Acessado em 14/03/2014.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

Figura 2 – Baribeibe e formas geométricas (2 anos e 11 meses)

Foto do acervo do autor

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

3 – ESPAÇO ANTI-ESTRESSE EM EVENTOS CIENTÍFICOS NA UEFS, 2010-2013

Indiara Campos Lima[1]
Célia Maria Carneiro dos Santos[2]
Mávis Dill Kaipper[3]

RESUMO

Práticas integrativas podem ajudar no controle do estresse e melhorar a qualidade de vida, estimulando a relação do indivíduo com o ambiente, com seus pares e consigo mesmo, utilizando técnicas e métodos que buscam equilibrar o indivíduo enquanto ser biopsicosociocultoespiritoenergetico. No Brasil estas práticas são regulamentadas pelo Ministério da Saúde através da Portaria 971/2006 (Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares), recomendando sua implantação e implementação em todas as esferas dos serviços de saúde. Este trabalho relata a experiência de um programa de extensão junto à comunidade de uma universidade pública, realizando práticas integrativas e complementares em saúde. No programa de extensão participam docentes dos cursos de enfermagem, medicina e letras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), bolsistas de extensão e voluntários, discentes dos cursos de enfermagem, odontologia e educação física. Neste trabalho destacamos a atividade realizada em eventos científicos com práticas de massoterapia (massagem na cadeira, massagem relaxante, massagem na cabeça e reflexológica podal e das mãos) pelos discentes e auriculoterapia, energização e alinhamento dos chacras com cromoterapia pela docente, que denominamos “Espaço Anti-Estresse”. Entre 2010 e 2013 participamos de doze(12) eventos científicos, com carga horária total de 104h, nos quais 932 pessoas foram beneficiadas e 1504 práticas integrativas realizadas. As atividades desenvolvidas proporcionaram satisfação ao usuário, bem como maior envolvimento dos alunos, contribuindo assim para formação de profissionais com visão de cuidado integral e valorizando a integração ensino-extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Extensionista; Práticas Integrativas; Estresse.

1 **Indiara Campos Lima** - Enfermeira, Mestre em Saúde Coletiva, Docente do Curso de Enfermagem, Departamento de Saúde. Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Coordenadora do Programa de Extensão: TnC e Você. indiaracampos@hotmail.com

2 **Célia Maria Carneiro dos Santos** - Médica, Pós-Graduada em Homeopatia. Docente do Curso de Medicina, Departamento de Saúde. UEFS. Colaboradora do Programa de Extensão: TnC e Você. celiamariacarneirodossantos@hotmail.com

3 **Mávis Dill Kaipper** - Licenciatura em Artes Plásticas. Mestre em Educação. Docente do Departamento de Letras e Artes. UEFS. Colaboradora do Programa de Extensão: TnC e Você. maviskaipper@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata a experiência do *Espaço Anti-Estresse* em eventos científicos enquanto desdobramento de um programa de extensão com práticas integrativas e complementares em saúde em uma universidade pública do interior da Bahia.

As práticas integrativas e complementares fundamentam-se em uma visão holística do ser humano, fugindo da abordagem fragmentada e mecanicista do modelo médico dominante que visa a tecnologia, a especialidade e o mercantilismo, valorizando o indivíduo; em que emoções, sensações, sentimentos, razão e intuição se compensam e se revigoram/se fortalecem buscando equilibrar o indivíduo no seu aspecto físico, social, mental, espiritual e ambiental (TSUCHIYA; NASCIMENTO, 2002; SILVA,2012). Estas abordagens integrativas podem ajudar no controle do estresse e melhorar a qualidade de vida, estimulando a relação do indivíduo com o ambiente, com seus pares e consigo mesmo, utilizando técnicas e métodos que auxiliam o profissional na orientação ao indivíduo em adoções de hábitos e costumes saudáveis (LIMA 2010; LIMA *et al* 2012; LIMA, 2013).

As práticas complementares possuem várias vantagens que se caracterizam por intervenções não invasivas, sem que haja relatos de efeitos colaterais prejudiciais. Destaca-se na prevenção de desequilíbrios nos níveis físico, mental e emocional, além de poderem ser usadas concomitantemente a outros tratamentos (TSUCHIYA, NASCIMENTO, 2002). São muito utilizadas no controle e prevenção do estresse.

O interesse da população pelas práticas complementares e integrativas vem crescendo e estimulando os órgãos gestores e setores da saúde mundial para a implementação e desenvolvimento de medidas que visem corresponder aos anseios da sociedade nessa área (TEIXEIRA, 2005). A inserção destas práticas integrativas e complementares no cotidiano das pessoas visa a harmonização do ser humano, com vistas a uma assistência integral que vai desde o acolhimento humanizado ao auxilio do individuo para promoção de seu autoconhecimento e autocura (CORDEIRO, 2009).

No Brasil estas abordagens ganharam ênfase a partir da década de 80, principalmente após a criação do SUS e com a publicação pelo Ministério da Saúde, da Portaria 971/2006, que trata da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, onde recomenda a implantação e implementação em todas as esferas dos serviços de saúde do país (BRASIL, 2006; LIMA *et al*, 2012).

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), estimula ações que articulam ensino e pesquisa numa interação junto à comunidade. O programa de extensão *TnC e Você: programa de ensino, extensão e pesquisa em práticas integrativas e complementares da UEFS*, oficializado pela Resolução CONSEPE 072/2013, foi idealizado no final da década de 90 e aprovado enquanto projeto de extensão em 2010 com a Resolução CONSEPE 221/2010, tendo por finalidade

> proporcionar espaço terapêutico de aprendizado, onde a Disciplina Terapêuticas não Convencionais (TnC) realizará suas práticas junto a docentes, funcionários e discentes da Universidade Estadual de Feira de Santana utilizando práticas integrativas e complementares, visando o controle do estresse e tensões diárias, harmonizando aspectos biopsicosociocultoespiritoenergetico do ser humano (LIMA *et al*, 2013; LIMA, 2013).

Terapêuticas não Convencionais é uma disciplina optativa oferecida no Curso de Enfermagem, desde a década de 90 e nos últimos anos nos cursos de Educação Física e Odontologia.

Colaboram com o programa docentes dos cursos de Enfermagem, de Medicina e de Letras, envolvendo os Departamentos de Saúde, Letras e Artes da UEFS, localizada no interior da Bahia, beneficiando docentes, discentes e funcionários. São beneficiadas as comunidades universitária e externa, através da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) e de atuação em eventos científicos.

METODOLOGIA

Neste trabalho destacamos o *Espaço Anti-Estresse* desde o ano de 2010, enquanto atividade do programa realizada em eventos científicos com práticas de massoterapia pelos bolsistas e auriculoterapia, energização e alinhamento dos chacras com cromoterapia, pelo docente. As práticas realizadas foram: a) Massagem Terapêutica na Cadeira: massagem rápida com a finalidade de promover relaxamento muscular, utilizando uma cadeira específica (STEPHES, 2010); b) Massagem Relaxante: massagem rápida na maca com a finalidade de diminuir o estresse diário (LIMA, 2010); c) Massagem Reflexológica Podal: massagem realizada com aplicação de pressão em áreas reflexas dos pés com efeito em todo o corpo (BROWN, 2001); d) Massagem Reflexológica Mãos: massagem realizada com aplicação de pressão em áreas reflexas das mãos com efeito em todo o corpo (BROWN, 2001a); e) Massagem

na Cabeça: realizada para aliviar tensão muscular, reduzir o estresse e melhorar a irrigação sanguínea do cérebro (BENTLEY, 2001); f) Energização: técnica de imposição de mão com intuito de harmonizar o campo energético (SÁ, 2008); g) Alinhamento de Chacras com Cromoterapia: aplicação das cores para harmonização do organismo através do alinhamento dos centros energéticos (WILLS, 1992); e h) Auriculoterapia: técnica de acupuntura que utiliza pontos reflexos localizados na orelha para equilibrar o organismo, neste caso específico utilizamos um protocolo específico (She Men, Rim, Tronco Cerebral e Ansiedade) para controle e prevenção de estresse (SOUZA, 2001).

Contamos com a participação de docente do Curso de Enfermagem na supervisão das atividades, discentes dos cursos de Enfermagem, Educação Física e Odontologia e bolsistas de extensão e voluntários.

Os atendimentos foram registrados em impresso e livro de registro específico, resultando em relatórios, sendo estes os instrumentos de coleta de dados utilizados para este trabalho, e estão arquivados na sala de prática da disciplina Terapêuticas não Convencionais, localizada no MP 62A, Laboratório de Enfermagem da UEFS.

RESULTADOS

Entre setembro de 2010 e dezembro de 2013 participamos com o *Espaço Anti-Estresse* em doze (12) eventos científicos, com um total de 104 horas, beneficiando 932 pessoas e realizando 1504 práticas integrativas e complementares.

As realizações, por ano, foram as seguintes: em 2010 foram a III Feira de Saúde da UEFS e Semana do Servidor do HGCA; em 2011 a 33ª Semana de Enfermagem de Feira de Santana; em 2012 o 3º Congresso Nordestino de Extensão Universitária, 1ª SIPAT da Tend Tudo Feira de Santana, 34ª Semana de Enfermagem de Feira de Santana, I Feira de Saúde da UATI-UEFS e VIII Feira do Semi Árido Baiano; em 2013 a 35ª Semana de Enfermagem de Feira de Santana, I Seminário Interno de Extensão da UEFS, II Feira de Saúde da UATI-UEFS e X Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da UEFS

Contamos neste período com a participação de docente do curso de enfermagem na supervisão da grande maioria das atividades; discentes do curso de enfermagem, discentes do curso de educação física e do curso de odontologia (Tabela I). Contamos inicialmente com apenas 01 bolsista de extensão, posteriormente 02 e no momento com 04. Colaboram conosco em média 03 bolsistas voluntários.

Tabela I – Cuidadores no *Espaço Anti-Estresse, Programa TnC e Você - UEFS,* 2010 – 2013

Cuidadores	Quantitativos
Docente do curso de enfermagem	01
Discentes do curso de enfermagem	112
Discentes do curso de educação física	36
Discentes do curso de odontologia	3
Total	**152**

Realizamos no Espaço Anti-Estresse 1504 práticas integrativas e complementares apresentadas na tabela II.

Tabela II – Práticas integrativas e complementares realizadas no *Espaço Anti-Estresse, Programa TnC e Você-UEFS,* 2010 – 2013

Práticas Integrativas	Quantitativos
Massagem Relaxante	516
Massagem na Cadeira	362
Massagem Reflexológica Podal	158
Massagem Reflexológica nas Mãos	190
Massagem na Cabeça	76
Alinhamento Chacras com Cores	31
Energização	23
Auriculoterapia	148
Total	**1504**

As fotos abaixo ilustram alguns dos procedimentos acima relatados.

Fig 1 - III Feira de Saúde da UEFS-2010 - 34ª Semana de Enfermagem de Feira de Santana, 2012

Fonte: arquivo próprio

Fig 2 - III Feira de Saúde da UEFS-2010 – 34ª Semana de Enfermagem de Feira de Santana, 2012

Fonte: arquivo próprio

Outras atividades do programa com agendamento prévio são homeopatia, terapia floral, shiatsuterapia; auriculoterapia, energização e alinhamento dos chacras com cromoterapia e massoterapia. Produzimos neste período 03 oficinas de massoterapia, 02 trabalhos de conclusão de curso; apresentações de trabalhos em eventos científicos com 07 pôsteres, 12 comunicações orais, 15 resumos expandidos e a publicação de 01 artigo em revista de extensão (LIMA et al, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três primeiros anos de funcionamento do projeto de extensão, agora programa "TnC e Você" observamos grande procura para nossa participação em eventos científicos, beneficiando assim um número significativo de pessoas. No entanto, este número não faria sentido se não existisse no final de cada atendimento a expressão facial de relaxamento, a verbalização do sentimento de bem-estar e o sorriso de agradecimento na face do ser-cuidado e também do ser-cuidador.

A realização destas atividades valorizam novos/velhos saberes e proporcionam melhor interação cuidador/ser cuidado, compartilhando sentimentos e conhecimentos na busca de uma formação profissional com visão de integralidade e respeito, associando ensino-extensão-pesquisa.

Agradecemos e parabenizamos, de maneira muito singular aos alunos colaboradores que se dispuseram a cuidar utilizando como instrumentos as práticas integrativas e complementares; aos professores que disponibilizaram parte do seu precioso tempo para colaborar com o programa e aos funcionários do Laboratório de Enfermagem pela preciosa colaboração nas atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

BENTLEY, Eilean. **Massagem da cabeça**. Barueri, SP: Manole, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 971**- Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde. Brasília, 2006.

BROWN, Denise W. **Reflexologia das mãos**. Barueri, SP: Manole, 2001.

BROWN, Denise W. **Reflexologia: introdução prática**. Barueri, SP: Manole, 2001a.

CORDEIRO, Luciana Rodrigues et. al. Ampliando o cuidado na estratégia saúde da família utilizando terapias alternativas em saúde mental. **Anais 61º Congresso Brasileiro de Enfermagem**. Fortaleza, 2009.

LIMA, Indiara Campos (Coord.). Projeto TnC e você: um projeto de ensino e extensão em terapias complementares e integrativas. **Relatório Anual.** Pró-Reitoria de Extensão. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010.

LIMA, Indiara Campos et al. Práticas complementares: experiência acadêmica em instituição pública da Bahia. **Anais do I Encontro Nordestino de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde**, Mai-Jun. Juazeiro, 2013.

_____ Terapias complementares: um projeto de extensão. **Revista Conexão UEPG**, Vol. 8, No 1. Ponta Grossa, 2012.

SÁ, Ana Cristina. **Toque terapêutico pelo método Krieger-Kunz**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2008.

SILVA, Luana Batista. **Terapias complementares e integrativas:** conhecimento e utilização pelos docentes do curso de graduação em enfermagem de uma instituição pública, 2012, 43f. **(Monografia).** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: 2012.

SOUZA, Marcelo P. **Tratado de Auriculoterapia.** Brasília: Look, 2001.

STEPHENS, Ralph R. **Massagem terapêutica na cadeira**. Barueri, SP: Manole, 2008.

TEIXEIRA, M. Z. A ciência das formas peculiares de curar. **Jornal da USP**, São Paulo, p. 1, 21 a 27 mar 2005.

TSUCHIYA, K. K., NASCIMENTO, M. J. P. Terapias complementares: uma proposta para atuação do enfermeiro. **Revista Enfermagem UNISA** 2002; 3: 37-42.

WILLS, Pauline. **Manual de reflexologia e cromoterapia**: combinando as técnicas dessas duas modalidades de cura com os conhecimentos da energia que flui através da aura e dos chakras. São Paulo: Pensamento, 1992.

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

4 – O CAMINHO SAGRADO

Francesca Freitas[1]

Secreto e único é o caminho sagrado,
espaço que cabe o ontem e o amanhã, do tempo dissociado.
As horas são móveis, os passos variados,
e tudo pode mudar nesse caminho sagrado.
Há muito o que olhar, escolher o que contemplar
refletir, apreciar,
sem paralisar no caminho magnetizado.
Sou atraído a caminhar...
Dos abismos às montanhas visitadas ainda há muito mais
a percorrer no vasto caminho, que não irá acabar.
A paisagem vai mudar.
Nas descidas ou subidas haverá o tempo de descansar.
Há vales e planaltos, rios e desertos, vai variar.
Deixar pelo caminho sagrado muitos segredos,
alegrias e pesares que já não cabem mais,
pois o sentido do caminho sagrado se renova.

Junto com o sentimento vem mais perguntas:
A quem queremos agradar?
Do que vale a pena lembrar?
E o caminho sagrado me chama
ora áspero, ora suave.
As vozes que escolho ouvir e os seres que permito estarem ali
já não são iguais,
percebo os que escolho para me acompanhar.
Nem a mesma fé, nem o mesmo amor, nem a mesma mesmice
pois o caminho sagrado os transforma.
Deixa nos locais de pouso os melhores encontros
posso revisitar o antigo novo,
o desconhecido descortinar
pois o caminho sagrado tem movimento,
ruma ao infinito,
certeza indelével do cósmico alento.

[1] **Francesca Freitas –** Médica, Professora, Humanista. fram.freitas@gmail.com

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

5 – JUNG E A ARTE[1]

Celeste Carneiro[2]

Carl Gustav Jung, em 1910, encontrava-se em toda pujança da sua carreira profissional e pessoal. Presidente da Associação de Psicanálise Internacional, convivia estreitamente com Freud, com Bleuler e tantos outros cientistas de renome internacional.

Tinha deixado o cargo de Professor de Psiquiatria para se dedicar a enorme clientela, em Zurique (Suiça), assim como às suas pesquisas sobre a estrutura psicológica da esquizofrenia, os complexos afetivos, sendo estes estudos sua primeira contribuição para a Psicologia. Já tinha publicado trabalhos sobre as associações, demência precoce (esquizofrenia) e sobre as psicoses.

No auge do sucesso profissional, aconteceu o que diz Luis Fernando Veríssimo: "Quando pensamos que sabemos todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas"...

A convivência estreita com Freud levou-o a perceber que divergiam em vários pontos sobre o psiquismo humano. No entanto, não possuía um conceito bem estruturado sobre o que entendia e que sabia ser diferente das ideias de Freud.

Entrou em crise. Publicou o livro "Símbolos da Transformação" onde havia um capítulo que ia de encontro com o pensamento de Freud sobre a libido. Esta foi a gota d'água para que ambos se separassem.

Com o rompimento dessa amizade Jung começou um período de vida cheio de incertezas, de desorientação e perturbação. O que mais desejava era conseguir atender seus clientes com uma nova postura, abrindo-se à escuta do que eles lhe diziam.

Como disse mais tarde: *Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.*

Ao escutar os sonhos e fantasias que lhe eram trazidos pelos enfermos mentais, ele perguntava: "O que pensa disso?" ou: "Como compreende isso? De onde vem essa imagem?" As interpretações vinham naturalmente, e Jung os ajudava a dar o significado de suas próprias imagens.

Procurou ver em si mesmo a resposta para a perturbação em que se encontrava, buscando as imagens da infância que afloravam à sua mente, mas não conseguiu e entregou-se à sua intuição, ou, ao seu inconsciente.

Seu inconsciente o levou à idade de 10 ou 12 anos, quando se dedicava com muita paixão a brinquedos de montar, de construir. Naquela época, gostava de edificar casinhas, castelos, usando garrafas como suporte. Mais tarde, construía castelos com pedras naturais e terra argilosa como argamassa, que o deixavam fascinado!

Estas lembranças eram tão vívidas e vinham carregadas de emoção.

Jung compreendeu o valor das imagens e das emoções a elas associadas, o que serviu de ponto importante na estruturação da sua forma de clinicar. Diz ele:

> Na medida em que conseguia traduzir as emoções em imagens, isto é, ao encontrar as imagens que se ocultavam nas emoções, eu readquiria a paz interior.

---

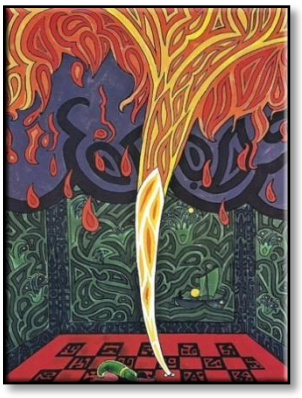
[1] Adaptação da palestra realizada na abertura dos cursos de pós-graduação do Instituto Junguiano da Bahia – IJBA, em 05/04/2014 – Salvador - BA.

[2] **Celeste Carneiro** – Arteterapeuta, terapeuta junguiana e transpessoal. Professora e supervisora no curso de especialização em Arteterapia do IJBA; coordenadora, professora e supervisora da pós-graduação em Arteterapia em Teresina-PI. www.artezen.org / cel5zen@gmail.com

> Minha experiência ensinou-me o quanto é salutar, do ponto de vista terapêutico, tornar conscientes as imagens que residem por detrás das emoções (2002, p. 158).

A crise o conduziu por outra estrada... Para os chineses, a palavra crise é escrita com dois idiogramas: "perigo" e "oportunidade", o que tem sido usado atualmente com a orientação: Na crise, tire o **s** e mude para *crie*.

Fig. 1 – Pintura de Jung



Foi o que Jung fez: passou a criar trabalhos artísticos, onde deixava seu inconsciente aflorar por meio de imagens fortes que ele investigava, comparava com o que sentia, anotava, e ia caminhando junto com as mensagens da sua emoção.

A primeira pintura, diz ele, se assemelhava a "um fluxo de lava líquida e incandescente; sua cristalização engendrou a pedra em que pude trabalhar."

Logo depois, ele sonhou com um ser a quem deu o nome de Filemon – um sábio que o orientava, com quem conversava em suas meditações, tendo-o como o seu guru.

Em 1916, durante a Primeira Guerra Mundial, Jung pintou sua primeira mandala: um desenho circular que ele olhava mas não entendia o significado. Foi logo depois de ter escrito os *Septem sermones ad mortuos*.

Entre 1918 e 1919, Jung era comandante da Região Inglesa dos Internados de Guerra. Tinha por hábito desenhar pela manhã uma mandala, que ia guardando para ser analisada e confrontada com o que sentia, reconhecendo possuir um significado profundo. Eram verdadeiros tesouros para ele.

Um dia em que estava extremamente aborrecido com uma senhora que desejava convencê-lo a expor suas pinturas, desenhou uma mandala alterada, com uma parte do círculo amputada e sem simetria, sem harmonia. Compreendeu que a mandala era uma expressão do si-mesmo, da totalidade do ser que se expressa de acordo com o seu estado. Era "Formação – Transformação, a atividade eterna do eterno sentido" (2002, p. 173).

Ao compreender o significado dos seus desenhos e pinturas começou a sair da crise que obscurecia sua vida. Passou a ver uma luz no fim do túnel.

> Só quando comecei a pintar as mandalas vi que o caminho que seria necessário percorrer e cada passo que devia dar, tudo convergia para um dado ponto, o do centro. Compreendi sempre mais claramente que a mandala exprime o centro e que é a expressão de todos os caminhos: é o caminho que conduz ao centro, à individuação (2002, p. 174).

Considerava a mandala como correspondente à natureza microcósmica da alma.

Para chegar ao seu centro, ou ao si-mesmo, o movimento é circular e não em linha reta. É "circum-ambulatória".

> Compreender isso deu-me firmeza e, progressivamente, restabeleceu-se a paz interior. Atingira, com a mandala – expressão do "si-mesmo" – a descoberta última a que poderia chegar.
>
> Alguém poderá ir além, eu não (2002, p. 174).

Por intermédio da Arte ele percebeu o que chamou de *Função Transcendente:* o diálogo entre o consciente e o inconsciente, sendo o círculo a representação do si-mesmo onde o centro e a circunferência são o ser – o eu é o centro da consciência que acompanha esta movimentação e o si-mesmo é o centro dessa totalidade.

Essa idéia foi confirmada em 1927, num sonho, e Jung representou na mandala que deu o título de "A janela para a eternidade".

Em 1928 ele pintou outra mandala que muito parecia com uma pintura chinesa. Ela tinha no centro um castelo de ouro que muito o intrigava. E, para surpresa sua, logo em seguida recebeu um manuscrito enviado por Richard Wilhelm, que tratava do tema sobre a alquimia chinesa taoísta, cujo título era *O segredo da flor de ouro.* Ele pedia que Jung fizesse um comentário para acrescentar ao seu manuscrito. O texto falava sobre um castelo amarelo, o germe de corpo imortal.

Isto, Jung chamou de sincronicidade, quando dois ou mais eventos possuem uma "coincidência significativa" relacionados de forma acausal. Depois ele escreveu o livro *Sincronicidade – um princípio de conexões acausais.*

Pintava suas emoções, suas lembranças e seus sonhos.

Um deles lhe trouxe a ideia da "sombra", aquela parte desconhecida e desprezada que habita em nós, e da necessidade imperiosa de

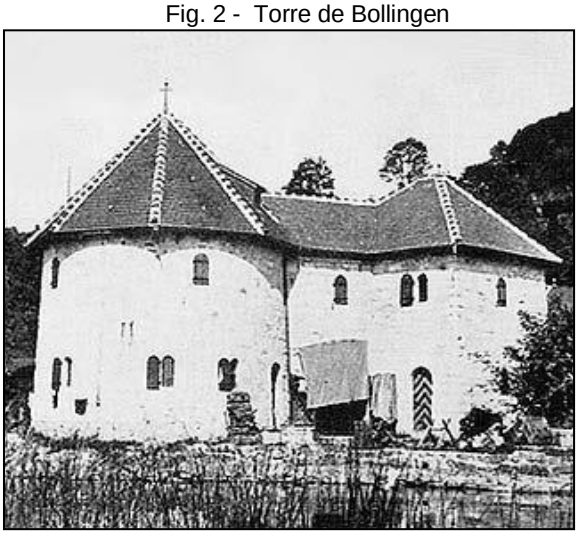
manter a luz da consciência acesa, de cuidar dela.

> De noite, num lugar desconhecido, eu avançava com dificuldade contra uma forte tempestade. Havia uma bruma espessa. Ia segurando e protegendo com as duas mãos uma pequena luz que ameaçava extinguir-se a qualquer momento. Sentia que era preciso mantê-la a qualquer custo, pois tudo dependia disso. Subitamente tive a sensação de que estava sendo seguido; olhei para trás e percebi uma forma negra e gigantesca acompanhando meus passos. No mesmo instante decidi, apesar do meu temor e sem preocupar-me com os perigos, salvar a pequena luz, através da noite e da tempestade (2002, p. 86).

Durante essa fase de intensa comunhão com o seu inconsciente, exteriorizando-o por meio de imagens, Jung construiu sua obra científica. Foram surgindo sua visão da psique e como lidar com ela. A ideia do inconsciente pessoal e do coletivo; os arquétipos de Mãe e Pai, a Persona, Sombra, Anima/Animus e o Self que costuma aparecer como o Velho Sábio / Velha Sábia...

Apoiado em terra firme agora, sentiu a necessidade de construir na pedra um símbolo do renascimento a partir deste elemento tão concreto, o que representava o seu processo de individuação. Assim, ergueu ele mesmo, a torre de Bollingen, com a aparência de um seio materno.

Fig. 2 - Torre de Bollingen

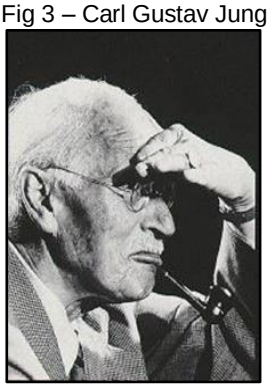


Aos oitenta e três anos decidiu escrever a história de sua vida, sua aventura e sua verdade.

*

Foi em 1920 que Jung passou a usar a arte com seus clientes, uma vez que este instrumento foi-lhe tão benéfico e revelador. Ele nunca imaginava que seu trabalho com arte fosse chegar tão longe...

Fig 3 – Carl Gustav Jung



Na mesma época o Dr. Rudolf Steiner, juntamente com a Dra. Ita Wegmann, na Suíça, recomendavam a arte para complementar os tratamentos nos hospitais, tendo Florence Cane como uma das praticantes dessa modalidade de tratamento.

Em 1923 o psiquiatra e psicanalista Osório César estudou as artes dos pacientes internos do Hospital do Juqueri, em Franco da Rocha (SP) e em 1925 fundou a Escola Livre de Artes Plásticas do Juqueri.

Na década de 40 do séc. XX Margareth Naumburg sistematizou a arteterapia, mais voltada para expressões corporais, procurando atender a população marcada pela guerra.

Em 1946 a psiquiatra Nise da Silveira criou no Rio de Janeiro, no Centro Psiquiátrico D. Pedro II a Seção de Terapia Ocupacional, onde as mais diversas expressões artísticas eram estimuladas.

Em 1952 Nise da Silveira fundou o Museu do Inconsciente onde expõe, até hoje, os trabalhos dos seus pacientes em que aparecem imagens míticas, alquímicas, representadas em várias culturas e em distintas épocas, e que foram também captadas pelos doentes mentais, numa comprovação do inconsciente coletivo, estudado por Jung.

Fig. 4 - Pinturas dos pacientes da Dra. Nise da Silveira

Folder da exposição "Nise da Silveira - vida e obra"
Universidade Federal da Bahia - UFBA. 2006

O que mais impressionou a Dra. Nise da Silveira, foram os desenhos circulares, causando serenidade em quem os pintavam, como que

reorganizando a psique. Ela então enviou para Jung as fotografias do que imaginava ser mandalas, o que ele confirmou.

No Congresso de Psiquiatria, em Zurique, Nise levou os trabalhos dos seus pacientes para expor e Jung, assim como os demais presentes, ficaram impressionados com a beleza e profundidade das pinturas, retratos da alma.

Fig. 5 - Nise da Silveira ao lado de Jung, na exposição das mandalas na Suíça – Zurique.

A força dessas imagens, segundo Nise da Silveira, era um dos maiores mistérios da psique humana.

Com a evidência do potencial harmonizador da expressão criativa, interessados nesses estudos se reuniam em cursos, seminários, e se organizaram em Associações de Arteterapia.

A primeira Associação de Arteterapia foi criada em 1969, nos Estados Unidos. No Brasil, em 1982 foi fundada, no Rio de Janeiro, a Clínica Pomar, especializada em Arteterapia. Em 1999 surgiu a Associação de Arteterapia do Rio de Janeiro, no ano 2000 a Associação Baiana de Arteterapia e em 2003 a União Brasileira das Associações de Arteterapia – UBAAT que regulamenta as atividades e os cursos de arteterapia no Brasil. (CARNEIRO, 2010)

A UBAAT, com a colaboração incansável das Associações, conseguiu que o Ministério do Trabalho e Emprego incluísse, em 2013, a arteterapia na CBO - Classificação Brasileira de Ocupações.

A arteterapia está disponível para os mais diversos segmentos da sociedade: em Clínicas de saúde, na área educacional, hospitalar, saúde mental, reabilitação, nas áreas empresarial e organizacional, assim como nas áreas artística e social.

Mais de dois mil trabalhos científicos já foram publicados no setor de literatura médica e psicológica internacional, especialmente nos Estados Unidos e Europa, assim como livros no Brasil e no exterior, relacionados ao efeito da Arteterapia em diversas necessidades: autoconhecimento; pacientes de câncer; dificuldade de aprendizagem; distúrbios psiquiátricos; recuperação de algumas lesões neurológicas; em idosos, cuidando do equilíbrio do humor e das funções cognitivas assim como melhora em indivíduos com mal de Alzheimer e outros tipos de processos demenciais (CARNEIRO, 2011).

Celeste Carneiro

Os efeitos da arteterapia são muito profundos. Através dos materiais de trabalho: pintura, modelagem, colagem, música, contos, teatro, etc. há estímulos sensoriais que despertam lembranças da nossa história que geralmente vêm carregadas de emoções – como ocorreu com Jung, o que ativa a função criadora e provoca o aparecimento de imagens que se configuram como símbolos do inconsciente pessoal e coletivo.

Qualquer ativação emocional associada com uma imagem gera uma experiência de memória... A memória pré-verbal (implícita/processual) é de natureza sensório-motora. O símbolo pode despertar memórias profundas.

Na Grécia antiga, quando amigos se separavam, entregavam um ao outro a metade de uma moeda para quando se reencontrassem juntarem as bandas da moeda para formar uma só, simbolizando o vínculo existente entre ambos. Daí a palavra símbolo, vem do grego: Sym = unir; Ballein = partes; Símbolo - “aquilo que une”.

Os símbolos ativam nosso Sistema Límbico e nossas emoções. Por meio deles chegamos ao complexo de emoções aonde se escondem nossas dificuldades e limitações, e que se mantinham ocultas da consciência. O arteterapeuta hábil e conhecedor das suas ferramentas de trabalho, assim como da alma humana, conduzirá o cliente neste universo simbólico, resgatando a criança ferida, a alma que se perdeu de si mesma...

Com os mais diferentes recursos o arteterapeuta busca identificar as sombras que nos habitam, trazendo-as à luz da consciência a fim de que nos mantenhamos em equilíbrio.

E assim a inteireza do Ser é devolvida e reestruturada, gerando a harmonia de viver.

Celeste Carneiro

Com a prática, o estudo e a experiência, por meio da arte poderemos compreender melhor a psique humana.

> A energia psíquica faz-se imagem, transforma-se em imagem. Se nos é difícil entendê-las de imediato, não é por serem máscaras de conteúdos reprimidos, mas por se exprimirem noutra linguagem diferente daquela que consideramos única – a linguagem racional. Exprimem-se por meio de símbolos ou de mitologemas, cuja significação desconhecemos, ou melhor, já esquecemos" (SILVEIRA, 1992, p. 85 e 86).

E Jung também diz: *Todos os processos e efeitos de profundidade psíquica, representados pictoricamente, são, em oposição à representação objetiva ou 'consciente', simbólicos, quer dizer, indicam da melhor maneira possível, e de forma aproximada, um sentido que, por enquanto, ainda é desconhecido* (1985).

Para aprofundar nesses estudos é que existem em vários lugares muitos cursos de pós-graduação em Arteterapia, dentro dos requisitos pedidos pela UBAAT – União das Associações de Arteterapia.

Carla Maciel, coordenadora desta pós-graduação no Instituto Junguiano da Bahia, tão bem expressa o papel da arteterapia:

> Fundamental para nós é a expressão do subjetivo, o diálogo interno e a desmistificação de conteúdos e símbolos inconscientes que tendem a nos assustar ou paralisar. A arte aqui é entendida como meio de expressão e não cabe abordar questões de ordem acadêmica ou plástica. O valor simbólico da produção artística, na visão da Arteterapia, precede o seu valor estético (MACIEL, 2008).

Na internet encontramos uma imagem que nos diz ser possível sim, dialogar com a arte, pois ela nos acolhe, nos escuta, nos orienta e nos mostra como estamos, e o caminho a seguir para sermos mais felizes!

Fig 6

(desconheço o autor)

Referências:

CARNEIRO, C. *Criatividade e Cérebro: um jeito de fazer artez*en. Salvador: Ponto & Vírgula, 2004.

_____ *Arte, Neurociência e Transcendência.* Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.

_____ *Você sabe o que é Arteterapia?* Disponível no site www.artezen.org, acessado em 10/04/2014.

JUNG, C. G. *Memórias, Sonhos, Reflexões*. 22ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002

_____ *O Espírito na arte e na ciência*. Petrópolis: Vozes, 1985

_____ *A vida simbólica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACIEL, Carla. *A Arte "em" e "como" terapia.* Jornal *Metanoia.* Salvador: IJBA, 2008.

_____ e Carneiro, Celeste (orgs). *Diálogos criativos entre a Arteterapia e a Psicologia Junguiana.* Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

SILVEIRA, Nise. *O mundo das Imagens.* São Paulo: Ática, 1992.

Imagens de Carl Gustav Jung encontradas na internet:

1 - www.foradamim.com.br/site/category/edicao/page/2/
2 - //pleromalvx.blogspot.com.br/2010/10/la-torre-de-carl-las-piedras-de.html
3 - www.hierophant.com.br/arcano/posts/view/Lectrice/1961
5 - http://www.fonte.org.br/documentos/arnaldo.pdf
Fig 6 - http://rodolfo.typepad.com/.a/6a00e554b11a2e8833011570e3e69a970c-popup

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

6 – REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO[1]

Dulciene Anjos de Andrade e Silva[2]

1. Para começo de conversa...

A educação moderna, herdeira da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, destacou-se por reproduzir a fragmentação entre as instâncias da experiência humana, instituindo um ensino voltado para a aprendizagem cognitiva conceitual e, desta forma, promovendo a dissociação entre o pensar, o sentir e o fazer do educando. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem orientou-se cada vez mais para o pensar, para o desenvolvimento das competências e habilidades acadêmicas, eximindo-se de integrar ao currículo habilidades que, ligadas aos domínios do fazer e do sentir, pudessem tornar a educação formal uma experiência mais significativa para os estudantes.

Paradoxalmente, ao hipertrofiar a razão, este modelo contribuiu para fomentar um profundo irracionalismo, constatado tanto na crise que tem assolado a educação, quanto nos problemas que têm afligido a humanidade. Ao centrar-se na transmissão de conhecimentos teóricos alheios às experiências e necessidades dos educandos, a educação racionalista pôde, na melhor das hipóteses, mostrar-se eficaz na produção de mais conhecimentos teóricos. Entretanto, por não promover aprendizagens significativas, nem sempre tem possibilitado que conceitos teóricos sejam revertidos em condutas e ações na vida prática dos indivíduos. Ademais, a civilização erguida sob o signo do saber objetivo tem também gerado um grande impacto quanto à transformação da natureza, sem ocupar-se das consequências dessa ação: um enorme desequilíbrio no meio ambiente. Ora, uma vez que os saberes adquiridos através da educação referem-se tão somente a aspectos conceituais, sendo desvinculados de um enfoque vivencial e carentes de significação e de valor, é natural que as ações dos indivíduos também se mostrem apartadas da compreensão do "todo" - e dissociadas da responsabilidade social.

No início do século XX, as descobertas realizadas sobretudo no campo da física (como a descoberta do campo magnético, a teoria da relatividade, a teoria quântica, o princípio da incerteza...) deram impulso ao desenvolvimento de um novo modo de compreender a realidade, caracterizado por buscar a inter-relação entre os fenômenos complexos dissociados pelo olhar mecanicista e positivista da modernidade, como corpo-mente, espírito-matéria, inteligência-afetividade, sentir-pensar-fazer... (CAPRA, 1982). Essa tendência tem também se expressado no pensamento educacional, de modo que vários são os estudos teóricos que, desde então, têm buscado reintegrar o que fora descartado na educação em função da ênfase ao racionalismo estrito.

Tais estudos têm sinalizado a necessidade de se promover uma educação que, superando a abordagem conteudista e instrumental, não esteja focada apenas na racionalidade, no desen-volvimento cognitivo dos educandos, mas

[1] Este artigo é uma versão ampliada da comunicação intitulada *Educar Para Quê? Reflexões Sobre a Prática Pedagógica Orientada para o Desenvolvimento Humano,* apresentada no I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação, realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde, em 03 e 04 de julho de 2013, na cidade de Praia (Cabo Verde, África).

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: ddulciene@yahoo.com.br.

que também possa considerar suas demandas emocionais e afetivas, cultivando sua sensibilidade e suas habilidades sociais, em prol do seu desenvolvimento global. Uma educação que, buscando promover aprendizagens significativas para os estudantes, possa contribuir para o "apoio, estímulo e facilitação do crescimento do aluno como um ser humano, incluindo seu desdobramento cognitivo, emocional, ético, criativo e espiritual" (ARMSTRONG, 2008, p. 48).

Embora todo esse movimento tenha contribuído muito para ressignificar o conceito de educação e reorientar os princípios e procedimentos didático-metodológicos, a prática pedagógica cotidiana das nossas escolas não tem se mostrado consoante com os fundamentos do paradigma educacional emergente, refletindo, ainda, a concepção abstrata e mecânica do processo de aprendizagem, que espelha o enorme abismo entre o pensar, o sentir e o fazer do educando.

Após chamar a atenção para o fato de que leis, programas e práticas educativas têm se mantido distantes de orientações e princípio educativos essenciais que, há um século, têm sido divulgadas por pesquisas que dialogam com o paradigma científico emergente, este artigo destaca a Pedagogia Waldorf como uma alternativa educacional que, concebida no alvorecer do século XX, tem-se caracterizado por atender às múltiplas necessidades educativas do educando, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto ser humano global.

2. O paradigma educacional emergente: a teoria, na prática, é outra...

Apesar de seu lugar cativo como um dos aportes teóricos do campo da aprendizagem escolar, os estudos de epistemologia genética realizados por Jean Piaget na primeira metade do século XX, e amplamente difundidos nos institutos e faculdades de cursos de formação de professores (além de serem referência unânime nos relatórios e documentos oficiais elaborados por especialistas e consultores da área de educação), nem sempre se apresentam refletidos no cenário educacional da atualidade - o que revela uma das limitações geradas pelo modelo de educação da modernidade: a dificuldade de *in-corpo-rar* à prática os princípios e fundamentos "aprendidos" teoricamente. Em que pesem o rigor empírico e a consistência teórica das pesquisas piagetianas ao anunciarem que o desenvolvimento da inteligência da criança obedece a etapas caracterizadas por formas distintas e progressivamente mais complexas de organização mental (o que justifica a importância de os objetivos escolares serem estabelecidos a partir das características específicas de cada estágio de maturidade cognitiva da criança), um fenômeno muito comum no cenário mundial demonstra o grande fosso que tem separado as contribuições dos estudos piagetianos das efetivas práticas e modelos educativos: a multiplicação de leis, documentos oficiais e programas para a educação orientados para a aceleração da escolarização das crianças.

Sob o argumento de que "quanto mais cedo as crianças sejam iniciadas nas habilidades para a alfabetização linguística e matemática, melhor desempenho terão na vida acadêmica e no mercado de trabalho", tais iniciativas tem buscado uma "conexão entre a pré-escola e o ensino fundamental" e a "criação de transição suave entre ambos", escondendo o fato de que, na maioria das vezes, "o objetivo é organizar a educação infantil do modo mais parecido possível com a educação no ensino fundamental, e não o contrário" (ARMSTRONG, 2008, p. 78). "Cada vez mais a educação da primeira infância está sendo invadida por tarefas de casa, trabalhos escritos, folhas de exercício, atividades de computador, períodos mais longos nas escolas, menos tempo para férias e outras práticas inadequadas ao desenvolvimento" (*Idem*, p.41).

As crianças, pois, estão começando a lidar com números e letras cada vez mais precocemente, sem ainda manifestarem maturidade intelectual necessária para a manipulação de símbolos. Conforme Piaget (1967), a maioria das crianças atinge essa capacidade aos aproximados sete anos, quando já conseguem operar os símbolos mentalmente, demonstrando habilidade de solucionar problemas concretos. Corroborando com os estudos de Piaget, as atuais pesquisas da neurociência (CORSO, 2009) também elucidam que, antes dos seis/sete anos, os prolongamentos dos neurônios da criança ainda não completaram o processo de mielinização, ou seja, os axônios ainda não foram suficientemente revestidos ou isolados para permitir a passagem eficiente de impulsos elétricos pelo cérebro - e é justamente esse processo que caracteriza a maturidade e a solidez estrutural do cérebro para atividades mais abstratas, como a manipulação de símbolos matemáticos e linguísticos, requerida pela alfabetização.

As consequências negativas de não se desconsiderar as alterações biológicas e neurológicas características de cada estágio de desenvolvimento da criança em seu processo de educação formal em prol de uma estimulação racional ou intelectualização precoce são preocupantes. Sintomas como angústia, dificuldade de concentração, perda de motivação têm conduzido muitas crianças e adolescentes a consultórios médicos e psicoterápicos. Por outro lado, as crianças que foram iniciadas na leitura e escrita precocemente são, em geral, identificadas

por alcançarem os índices mais altos de repetência escolar nas séries mais avançadas - além de manifestarem menos gosto e espontaneidade para a leitura do que aquelas que foram alfabetizadas mais tarde (CURRIE; THOMAS, 1995).

O estímulo à racionalização precoce não está restrito, na educação básica, à pré-escola ou às classes iniciais. Cada vez mais, a tendência hegemônica do ensino é antecipar a iniciação acadêmica dos estudantes, roubando-lhes a oportunidade de experienciar uma educação que contemple as suas múltiplas demandas enquanto ser humano em formação - mesmo que continuem a se multiplicar estudos que, a exemplo do documento elaborado para a UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, anunciam que "a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade" (DELORS, 2001, p.99).

Em minha pesquisa de doutoramento (ANDRADE E SILVA, 2010), me deparei com um modelo que, na contramão da vocação generalizada das instituições escolares, tem avançado quanto à concepção e ao método de educação, apresentando-se condizente com os pilares anunciados por Delors (*Idem*) e, sobretudo, caracterizando-se por superar o viés instrumental e estritamente racionalista característico da educação moderna, de modo a voltar-se para a multidimensionalidade do processo educativo. Trata-se da Pedagogia Waldorf.

3. Por uma educação voltada para o desenvolvimento humano: dialogando com a Pedagogia Waldorf

Idealizada pelo engenheiro e filósofo austríaco Rudolf Steiner em 1919, na Alemanha, a Pedagogia Waldorf é, atualmente, praticada em mais de 900 escolas no mundo. Pelos resultados positivos de sua proposta educativa, tem chamado a atenção de diversos organismos internacionais, inclusive a UNESCO.

Para elaborar o currículo e as orientações didático-metodológicas de sua pedagogia, Steiner buscou conhecer quem é o homem, recorrendo aos fundamentos da Antroposofia, que é um método de conhecimento científico, filosófico e espiritual também elaborado por ele para compreender a natureza, o ser humano e o universo e que integra, mas transcende, o conhecimento científico produzido pela cosmovisão materialista e cientificista. Ao compreender a realidade como um fenômeno que não se restringe apenas ao que pode ser observado pelos órgãos dos sentidos físicos, Rudolf Steiner já buscava, nos primórdios do século XX, os fundamentos para uma epistemologia baseada num enfoque transdisciplinar, atualmente bastante aclamado, ao menos conceitualmente, em nossos círculos acadêmicos e científicos[1].

Todo o currículo Waldorf, desde as estratégias didáticas até o conteúdo das disciplinas, é, pois, profundamente articulado com as necessidades que, segundo a Antroposofia, o educando apresenta em cada fase específica de seu desenvolvimento.

Na Pedagogia Waldorf, o estudante é considerado uma individualidade que apresenta um corpo físico, uma alma e um espírito - e o desabrochar e o amadurecimento de cada um desses componentes segue uma progressão baseada em ciclos de sete anos, denominados "setênios". Steiner (2003) explica que, em cada um desses períodos, o indivíduo passa por modificações biológicas, fisiológicas e cognitivas específicas que necessariamente vão solicitar do ensino atitudes, orientações e métodos de aprendizagem diferenciados.

No primeiro setênio (0-7 anos), período em que se desenvolve a corporalidade física da criança, o sistema metabólico-motor (base do "fazer" adulto) está em pleno funcionamento e atividade, em progressiva organização. Nesta fase, o movimento é a linguagem por excelência da criança e, através dele, os pequenos não apenas se deslocam no espaço, mas agem sobre o meio, comunicando-se e se expressando mais do que conseguem fazê-lo com a palavra. A experiência motora é o alicerce não apenas do seu desenvolvimento físico e motor, mas de todo seu desenvolvimento emocional, neurológico e até mesmo cognitivo, desempenhando um papel bastante ativo nas estruturas neurológicas que serão requeridas em seu futuro processo de aprendizagem.

Para atender às peculiaridades dessa fase, as escolas Waldorf priorizam a livre movimentação da criança, o brincar, atividades rítmicas que lhes desafiem o equilíbrio - alternando tais atividades com outras mais calmas, como a narrativa de histórias. Enquanto na educação infantil convencional é comum que se exponha as crianças a períodos de imobilidade mais longos do que o seu sistema metabólico motor pode suportar (a fim de que realizem atividades preparatórias

[1] Segundo Nicolescu, em seu *Manifesto da Transdiciplinaridade* (2001), a física quântica, ao esclarecer que as leis físicas são diferentes para os níveis das escalas subatômicas (microfísico) e atômicas (macrofísico), e ao constatar que é possível a esses pares oriundos de escalas contraditórias coexistirem nos sistemas naturais, instituiu uma profunda ruptura na lógica e na epistemologia moderna, preconizando que cada um desses dois níveis é regido por suas próprias leis - o que destitui o antigo dogma filosófico da cosmovisão mecanicista da existência de um único nível de realidade.

para a leitura e escrita ou ao domínio matemático), no Jardim Waldorf as crianças brincam - e muito! Cuida-se para que esse brincar seja movido a partir da demanda da criança, de seu próprio interesse e iniciativa, pois o mais importante é que ela possa permanecer no estado de fantasia proporcionado pela brincadeira, para que a sua imaginação seja exercitada ao máximo.

Segundo Steiner (e também de acordo com pesquisas sobre desenvolvimento infantil), o jogo simbólico (como o faz de conta) e a criação de imagens internas (vivenciada pela criança ao lhe narrarmos uma história, por exemplo) são a base do futuro pensamento do adolescente e do adulto. As imagens construídas mentalmente pela criança ao participarem de tais atividades requerem interações entre muitos campos neurais: quanto mais fortes e duradouras forem tais interações, mais fortes se tornarão a sua conceituação, a imaginação e a atenção (PEARCE, 2002). A construção de imagens funciona como uma ginástica mental, preparando as estruturas cerebrais para atividades que são o alicerce do futuro pensamento simbólico e metafórico que o indivíduo desenvolverá tanto nos estágios que Piaget (1967, 1975) denominou de operatório concreto (ou que Steiner denomina segundo setênio), quanto do operatório formal (ou terceiro setênio).

Assim, embora as práticas de aceleramento escolar busquem estimular o quanto antes as habilidades cognitivas da criança, essa estimulação precoce será muito mais danosa ao desenvolvimento cognitivo do que salutar. Ao contrário, o brincar, o movimento, o ouvir histórias são atividades que muito ajudarão a criança no desenvolvimento de suas capacidades para o futuro exercício de raciocínio e de abstração!

Através da narração de histórias, os estudantes Waldorf são iniciados no aprendizado de muitos conteúdos formais, como os números e as letras do alfabeto - mas isso só ocorre a partir do primeiro ano do ensino fundamental, pois, na Pedagogia Waldorf, diferente do que tem sido estimulado até mesmo por leis e programas oficiais, as crianças são iniciadas na leitura e escrita aproximadamente aos seis anos e meio, quando seu organismo dá sinais de que está preparado para tais tarefas - já que antes dessa idade dificilmente as crianças dispõem de recursos cognitivos e/ou neurológicos para operações objetivas exigidas pela alfabetização, conforme atestam Steiner (2003) e Piaget (1967, 1975).

É no segundo setênio (7-14 anos), ou na fase "do sentir", quando o processo de maturação orgânica, já concluído, cede espaço para o desenvolvimento anímico (ou psico-emocional), que a criança, em intensa vivência emocional (favorecida pelo desenvolvimento das suas emoções, dos seus sentimentos), é ao mesmo tempo mobilizada pelo desabrochar de suas faculdades psíquicas (progressivamente utilizadas a serviço do pensamento e da aprendizagem). Buscando respeitar essas peculiaridades do desenvolvimento da criança, o ensino fundamental Waldorf elege a arte como sua grande aliada: todo conteúdo é vivenciado em diversas modalidades artísticas, para que possa ser acompanhado de emoção e de estética, de modo a favorecer que, envolvida sentimentalmente, a criança possa vivenciá-lo de forma significativa.

Além disso, como, nesta fase, o mundo ainda não é significativo para o estudante pelo seu conteúdo conceitual, mas por seu aspecto e pela configuração dos seus fenômenos, o ensino fundamental Waldorf busca conduzir toda aprendizagem não de forma não teórica, mas a partir da vivência, da observação e da descrição dos fenômenos (LANZ, 2003).

Assim, somente a partir do terceiro setênio (14-21anos), na "fase do pensar", quando é concluído o processo de desenvolvimento anímico e iniciado o desenvolvimento espiritual do adolescente (ou da sua individualidade), despertando-se progressivamente as forças do pensar lógico e analítico, os adolescentes são iniciados no cultivo do pensar abstrato e conceitual, base para a formação do julgamento pessoal. Enquanto no ensino fundamental Waldorf os conteúdos giravam em torno da realidade (e não da abstração), de modo que os estudantes eram conduzidos à observação e à descrição dos fenômenos (mas nunca à sua compreensão abstrata), no ensino médio o currículo volta-se, enfim, para a abordagem das teorias conceituais, ou puramente formais.

Essa indicação de Steiner encontra ressonância nos estudos de Piaget: embora apresentem uma divergência com relação a quando exatamente se dá início o pensar analítico, os teóricos são unânimes ao afirmar que, somente quando apresenta estruturas mentais que o permitem realizar operações baseadas num tipo de raciocínio abstrato (o que corresponde ao período das operações formais ou abstratas, para Piaget, e ao terceiro setênio, para Steiner) é que o adolescente estará apto ao estudo da realidade fundamentado no exercício científico e intelectual.

Mas, o que sinalizam estudos a respeito dos efeitos dessa Pedagogia na vida prática e acadêmica dos seus egressos? E o que isto reflete em relação ao seu desenvolvimento como ser humano global? Pesquisas recentes (BARZ; RANDOLL, 2007, GERWIN; MITCHELL, 2007) apontaram que os egressos Waldorf apresentam um perfil diferenciado com relação a ex-estudantes do sistema tradicional de ensino. Tanto no cenário estudantil quanto no profissional, destacam-se por atuar cooperativamente e buscar soluções criativas para problemas apresentados. Além de terem uma forte inclinação para por em prática

suas ideias, evidenciando ter pensamento autônomo, mostraram-se afeitos a imprimir um teor ético às suas condutas em sua vida profissional e privada. Valorizando as relações humanas e buscando formas de participação ativa no meio em que vivem, mostraram-se portadores de *generatividade*, ou seja, aquilo que Erik Erison (1976) compreende como a capacidade de promover ações em retorno à comunidade a qual fazem parte, demonstrando real interesse pela cultura em que vivem.

Assim, uma educação que, como a Pedagogia Waldorf, busca atender às múltiplas demandas do educando, respeitando o seu processo de maturação orgânica e orientando-se, ao mesmo tempo, para o seu pensar-sentir-fazer, mostra-se consoante com os princípios da educação para o século XXI e, sobretudo, comprometida com uma formação básica que possibilite a seus educandos um desenvolvimento mais efetivo enquanto ser humano integral.

4. Para concluir essa conversa...

Educar para quê?

Para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e que dele possa fazer uso para seu sucesso nos programas e testes, de modo a obter um melhor desempenho nos testes da vida acadêmica e um bom lugar no mercado de trabalho? Ou para se favorecer a construção de uma vida mais saudável, para a formação de um "eu" mais feliz, mais integrado e mais humano em cada educando, despertando-os para o respeito e solidariedade mútuos, assim como para o desejo de aprender e de adquirir diferentes saberes, habilidades e competências?

Tais respostas, que expressam polos bem opostos numa escala de matizes que se podem apresentar para essa questão, revelam diferentes orientações e perspectivas a elas subjacentes. A primeira, muito mais consoante com o viés academicista e racionalista, é mais afeita a eleger os conteúdos e as habilidades cognitivas como meta maior do ensino, e até mesmo a justificar a aceleração no processo de escolarização da criança. Porém, não consegue observar o paradoxo no qual se insere quando, por exemplo, valoriza mais o conhecer o nome de todos os 206 ossos do ser humano do que o aprender a cuidar desses ossos ao longo da vida com exercícios e dietas adequados! A segunda, superando a orientação herdada da tradição moderna, não se mostra estritamente voltada para a aquisição de conteúdos formais ou conceituais, preocupando-se também com o desenvolvimento de outras habilidades (pessoais, sociais, espirituais e emocionais), para a construção de valores, para o domínio de procedimentos. E, por demonstrar respeito ao desenvolvimento harmônico e integrado do pensar-sentir-fazer do educando, não se mostra afeita à intelectualização precoce; ao contrário, demonstrando perseguir o significado etimológico do vocábulo "educação" (de *educère*: "conduzir de dentro de"), busca moldar seu currículo de acordo com as necessidades e possibilidades do educando em cada momento de seu desenvolvimento.

É difícil acreditar que existam instituições de educação formal cuja prática esteja ancorada nos princípios que regem a perspectiva desta segunda resposta, pois é comum que as instituições até demarquem, teoricamente, posicionamentos muito afins ao discurso educativo voltado para o desenvolvimento humano, mas que, em sua organização curricular, ou na práxis pedagógica de seus professores, demonstrem estar muito mais (ou inteiramente) sintonizados com as crenças subjacentes à primeira das respostas. Mas a pedagogia de Rudolf Steiner demonstra que é, sim, possível praticar o binômio *educação* e *desenvolvimento humano*. Que o conhecimento dos caminhos percorridos por esse modelo pedagógico, das ferramentas que utiliza e dos instrumentos de que se serve, possa, como um farol, se anunciar na jornada de cada leitor deste trabalho, despertando-lhe e/ou fortalecendo-lhe a convicção da urgente necessidade de se aproximar a educação de sua função primeva: a realização da pessoa que, em sua totalidade, aprende a SER.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. **Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Educandos:** um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. 2010. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas:** a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). **Absolventen von Waldorfschulen**: eine empirische Studie zu Bildung und ebensgestaltung.- 2., durchges. Aufl. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CORSO, Helena. Funções Cognitivas: convergências entre neurociências e epistemologia genética. In **Revista Educação e Realidade**, nº 34 (3), 2009, p. 225-246.

CURRIE, J. & THOMAS, D. (1995). Does head start make a diference? In **American Economic Review**, 85(3), 1995, p. 341-364.
DELORS, Jacques. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ªed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC: UNESCO, 2001.
ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.
GERWIN, D.; MITCHELL, D. **Survey of Waldorf Graduates**, Phase II. Wilton, NH: Research Institute for Waldorf Education, 2007. Disponível em http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/GradPhase2.pdf. Acesso em 21 de set. de 2009.
LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf.** Caminho para um Ensino mais Humano. São Paulo: Antroposófica, 2003.
NICOLESCU, Basarab. *O* **Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 2001.
PEARCE, Joseph. **O fim da Evolução:** reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial. São Paulo: Cultrix, 2002.
PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.
_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de janeiro: Zahar, 1975.
STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação I**: O Estudo Geral do Homem - uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2003.

Criança brincando no Jardim de Infância Waldorf
Escola Casa da Mata – Imbassaí - BA

Foto de Tina Del Rey

Revista Transdisciplinar
Uma oportunidade para o Livre Pensar
Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

7 – LIBERDADE

Gibran Khalil Gibran[2]

Um tribuno disse: "Fala-nos da Liberdade."

E ele respondeu:

“Às portas da cidade e em vossos lares, eu vos vi prosternar-vos e adoras vossa própria liberdade, como escravos que se humilham perante um tirano e glorificam-no embora ele os destrua.

Sim, na alameda do templo e à sombra da cidadela, tenho visto os mais livres dentre vós carregar sua liberdade como um jugo e um grilhão.

E meu coração sangrou dentro de mim; pois só podereis libertar-vos quando até mesmo o desejo de procurar a liberdade tornar-se um jugo para vós, e quando cessardes de falar da liberdade como de uma meta e de um fim.

Sereis, na verdade, livres, não quando vossos dias estiverem sem preocupação e vossas noites sem necessidades e sem aflição, mas, antes, quando essas coisas sobrecarregarem vossa vida e, entretanto, conseguirdes elevar-vos acima delas, desnudos e desatados.

E como vos elevareis acima de vossos dias e de vossas noites se não quebrardes as cadeias com que, na madrugada de vossa compreensão, prendestes vossa hora meridiana?

Na verdade, o que chamais de liberdade é a mais fote dessas cadeias, embora seus anéis cintilem ao sol e vos deslumbrem.

E que quereis rejeitar para serdes livres, senão fragmentos de vós próprios?
Se é um lei injusta que pretendeis abolir, lembrai-vos de que esta lei foi escrita por vossa própria mão em vossa própria testa.

Não conseguireis extingui-la, queimando vossos códigos nem lavando as faces de vossos juízes, embora despejeis o mar por cima delas.

E se é um déspota que quereis destronar, verificai primeiro se seu trono erguido dentro de vós está destruído.Pois como poderia um tirano dominar os livres e os altivos se não tivessem tirania na sua própria liberdade e vergonha na sua própria altivez?

[1] Gibran, Gibran Khalil. **O Profeta.** Tradução de Mansour Challita. Rio de Janeiro: ACIGI, 1981.
[2] **Gibran Khalil Gibran** (1883 – 1931) - filósofo, poeta, ensaísta e pintor libanês.

E se é uma preocupação que quereis eliminar, essa preocupação foi escolhida por vós mais do que a vós imposta.

E se é um temor que precisais dissipar, o centro desse temor está em vosso coração e não na mão do temido.

Na verdade, todas as coisas movem-se dentro de vós em constante meio-enlace, as desejadas e as receadas, aquelas que vos repugnam e aquelas que vos atraem, aquelas de que fugis e aquelas que procurais.

Essas coisas movem-se dentro de vós como luzes e sombras em pares estreitamente unidos.

E quando a sombra se desvanece e se dissipa, a luz que se demora torna-se a sompbra de uma outra luz.

É dessa maneira que vossa liberdade, quando perde seus entraves, transforma-se num entrave para uma liberdade maior.”

http://www.culturabrasil.org/gibran.htm