

Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

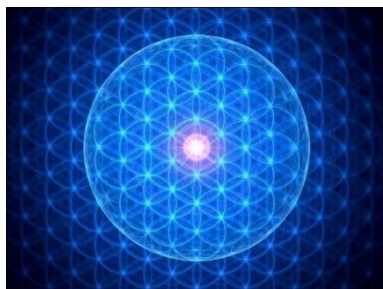
<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org



2019

Salvador – Bahia – Brasil



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

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.

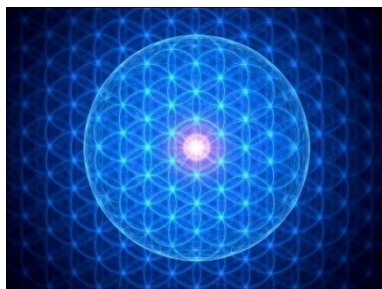
E no texto *Educação para o Séc. XXI*, do Relatório Delors (UNESCO, 2006):

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. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

EQUIPE EDITORIAL

Criação, editoração e coordenação geral

Maria Celeste Carneiro dos Santos – Especialista em Arteterapia Junguiana - ASBART 0036/0906 e em Psicologia Transpessoal – ALUBRAT SEA2 030 (Instituto Junguiano da Bahia / Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública/ Instituto Hólon). Graduada em Desenho e Artes Plásticas (Faculdade de Belas Artes de São Paulo – FEBASP). Professora (2007 a 2016) e Supervisora no curso de pós-graduação em Arteterapia do IJBA. Foi coordenadora, professora e supervisora na pós-graduação em Arteterapia em Teresina – PI. Escritora e coautora. Membro dos Grupos de Pesquisas EFICAZ, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e REUPE – Rede Universitária de Pesquisas em Espiritualidade, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Membro do Colégio Internacional dos Terapeutas – CIT, da Associação Baiana de Arteterapia – ASBART e Conselheira de Honra da União Brasileira das Associações de Arteterapia – UBAAT. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0119114800261879>

CONSELHO EDITORIAL

Dulciene Anjos de Andrade e Silva – Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia – 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 – Arteterapeuta ASBART 0129/0514. Doutora em Psicolinguística (Universidade de São Paulo - USP/SP). Mestre em Linguística (USP/SP). Graduada em Letras (Mackenzie/SP). Vice-coordenadora e docente do 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>

Vanessa Di Cássia Fragosso – Arteterapeuta Junguiana – ASBART 0132/0215 – Terapeuta Holística EET: 0004-BA. Mestre em Tecnologias Educacionais e Tecnologias em Saúde (Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Pedagoga com Orientação Educacional e Vocacional - Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Práticas Lúdicas: Escolar e Organizacional - Licenciada com Certificações Internacionais para Resiliência de Jovens e Adultos e Gerenciamento de Stress. Pesquisadora sobre Resiliência e Habilidades Socioemocionais. Docência na Graduação e Pós-Graduação na área de Ciências da Saúde e Ciências Humanas e Coordenação de núcleos socioeducativos. Participa como Membro e Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade – GPEL – Universidade Federal da Bahia – UFBA e como Coord. Pedagógica do PROAP – Programas de Estudos Aplicados em Administração e Políticas na Faculdade de Economia e Administração – FEA/UFBA. Dirige o Projeto Ateliê. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0735288007250867>

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

Sonia Maria Bufarah Tommasi – Doutora em Ciências da Religião. Mestre em Psicologia da Saúde. Especialização em Musicoterapia, em Psicologia Analítica e em Arteterapia. Psicóloga clínica e educacional. Docente em cursos de pós-graduação de Arteterapia, Psicologia Analítica, Psicossomática, Psicopedagogia, Gerontologia. Coordenadora do curso de Arteterapia Censupeg. Presidente fundadora da *Oscip Arte Sem Barreiras*. Presidente da Associação Catarinense de Arteterapia (ACAT). Membro do Conselho da UBAAT – União Brasileira das Associações de Arteterapia. Escritora. Organizadora dos livros da Vetor Editora: *Revisitando a Ética com Múltiplos Olhares; Arteterapeuta: um cuidador da psique; Pensando a Arteterapia com arte, ciência e religião*. Organizadora da coleção *Anima Mundi*, livros de Arteterapia, da Vetor Editora. Organizadora, em parceria com Graciela Ormezzano, do livro publicado pela Ed. Paulinas: *Envelhecendo com sabedoria*. Autora dos livros: *Arte Terapia e Loucura*, Vetor Editora; *Origami em Educação e Arteterapia*, em parceria com Luiza Minuzzo, Ed. Paulinas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5010212588553393>

Marcus Welby Borges Oliveira – Doutorado (2008) e mestrado (2000) em Patologia Humana pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1997). Experiência na área de Patologia, Biologia Celular e Imunologia, com ênfase em Imunopatologia, atuando principalmente na imunopatologia da leishmaniose tegumentar murina. Professor Adjunto II do Departamento de Ciências da Biointeração da Universidade Federal da Bahia e integra o grupo de pesquisa do Laboratório de Virologia do Instituto de Ciências da Saúde (UFBA), onde iniciou uma colaboração em projetos nas áreas de imunologia e virologia humana e animal. Atualmente tem demonstrado particular interesse pelas áreas de Psiconeuroimunologia e Saúde e Espiritualidade, tendo desenvolvido eventos, projetos e estudos nessa área. Cofundador da REUPE – Rede Universitária de Pesquisas em Espiritualidade. Coordenador do Grupo de Trabalho em Saúde e Espiritualidade da REUPE e das sessões científicas desse grupo. Tem como outras áreas de interesse: Biologia Celular do Câncer e de Células-tronco Tumorais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9992514942111915>

Vitor Moura Cardoso e Silva Souza – Doutor em Geofísica Espacial (2015) pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Bacharel em Física pela Universidade Federal da Bahia (2010), e trabalhou como pesquisador assistente na NASA/Goddard Space Flight Center, EUA, por um ano durante o período de doutoramento. Atua na linha de pesquisa Magnetosfera-Heliosfera, focando nos seguintes temas: estudo da reconexão magnética na magnetopausa terrestre utilizando observações *in situ* e simulações numéricas, cinturões de radiação Van Allen e fenômenos físicos associados à plasmas espaciais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8026732855379621>

Pedro Teixeira da Mota – Licenciado em Direito pela Universidade de Lisboa (Portugal). Investigador da Tradição Perene ou da Espiritualidade Universal. Conferencista em vários países e sobre diversos temas. Viveu dois anos e meio na Índia. Foi professor de Yoga, e tem trabalhado como especialista do livro antigo. Dinamizador espiritual. Publicou quatro livros de inéditos de Fernando Pessoa, comentados: *Moral, Regras de Vida e Condições de Iniciação*. Lisboa, Edições Manuel Lencastre, 1988; *A Grande Alma Portuguesa*. Lisboa, Edições Manuel Lencastre, 1988; *A Rosea Cruz*. Lisboa, Edições Manuel Lencastre, 1989; *Poesia Profética, Mágica e Espiritual*. Lisboa, Edições Manuel Lencastre, 1989. Em 1998, o *Livro dos Descobrimentos do Oriente e do Ocidente*. Em 2006, a tradução comentada do texto sânscrito *AstavakraGita, o Cântico da Consciência Suprema*. Em 2008 a tradução (com Álvaro Pereira Mendes), e comentando-a, do *Modo de Orar a Deus*, de Erasmo de Roterdão. E em 2015 um livro de trinta e três ensaios, “*Da Alma ao Espírito*”, Publicações Maitreya.

Gildemar Carneiro dos Santos – Doutor em Física, na área de sólitons, pela Universidade de Nagoya – Japão (1990). Mestre em Física pela Universidade de Nagoya – Japão (1986). Mestre em Física pela Universidade de São Paulo (1982). Bacharel em Física pela Universidade de São Paulo (1979). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Métodos Matemáticos da Física, atuando principalmente nos seguintes temas: álgebras bidimensionais, equações diferenciais não lineares associadas a sólitons. Músico nas horas vagas, coordena a orquestra de amadores Ateneu Musical. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9800581085946445>

Ingrid Estefania Mancia de Gutiérrez – Doutora e Mestre em Biotecnologia com ênfase em Recursos Naturais da Região Nordeste pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduação em Farmácia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Gestão da Inovação Tecnológica pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente é membro da Comissão de Fitoterapia (COMFITO) do Conselho Regional de Farmácia (CRF) da Bahia e docente do Curso de Farmácia do Departamento de Saúde da UEFS, lecionando a disciplina Farmacognosia. Coordenadora do Programa Terapias não-Convencionais (TnC) e Você: um projeto de ensino e extensão em terapias complementares e integrativas da UEFS. Tem experiência na área de Farmacognosia e Prospecção Tecnológica, com ênfase no marco regulatório em Fitoterápicos, atuando principalmente nos seguintes temas: regulamentação de fitoterápicos, controle de qualidade de matéria-prima vegetal, técnicas cromatográficas, cultivo *in vitro* de lenhosas medicinais, patentes, práticas integrativas e complementares em saúde. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5002607120452691>

Lucielen Porfírio – Professora Doutora em Linguística – UFBA, DLG - Departamento de Letras Germânicas – UFBA. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA – programa DINTER – UFBA/UNIOESTE (2013). Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2006). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2000) e também graduação em Letras pela Universidade Pan Americana (2009). Atualmente atua como professora Adjunto 1 na Universidade Federal da Bahia - Departamento de Letras Germânicas. Desenvolve projetos de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, formação de professores e Inglês como Língua Franca. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4716299Y1>

Glícia Conceição Manso Paganotto – Possui mestrado em programa de pós-graduação em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), graduação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000) e graduação em Estudos Sociais pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1979). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arteterapia, atuando principalmente nos seguintes temas: arteterapia, criatividade, linguagem visual, autoconhecimento, educação emocional e saúde mental. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024542661274908>

Román Gonzalvo – Psicólogo transpessoal e doutor em psicologia pela *Universidad Autónoma de Madrid* (Espanha). Fundador do *Journal of Transpersonal Research* e da *Asociación Transpersonal Iberoamericana*. Desde 2006 tem trabalhado e investigado enfermos terminais, ajudando-os a morrer em paz e com boa qualidade de vida. Também trabalha os processos de aprendizagem e transformação interior produzidos nesta última etapa da vida. Suas investigações ocorrem no México, Índia, Papua, Nova Guiné, Zimbábue e Kenia, além do seu labor na Espanha. É professor de psicoterapia transpessoal no *Máster en Psicoterapia del Bienestar Emocional del Instituto Superior de Estudios Psicológicos* (ISEP) de Barcelona e no *Máster en Mindfulness de la Universidad de Zaragoza*. Organiza anualmente as Jornadas de Psicologia Transpessoal e Espiritualidade, em Tudela (Navarra). Seus interesses profissionais convergem com seus interesses pessoais: contribuir na criação de um sistema social mais empático, compassivo e altruísta, favorecendo um nível de consciência coletiva que transcenda a limitada identidade egoica individual, e cujo motor seja o amor por tudo o que existe.

Norma de Oliveira Alves – Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe cujo tema da Dissertação foi Associação entre Depressão e Síndrome Coronariana Aguda e Prognóstico Intra-hospitalar. Médica Psiquiatra e Psicanalista transpessoal. Graduada em Medicina pela Universidade Federal de Sergipe (1986). Foi diretora Científica da Associação Sergipana de Psiquiatria, vice-presidente da Associação Sergipana de Psiquiatria e membro do Projeto Freudiano de Aracaju. É membro da Associação Brasileira de Psiquiatria; Membro Fundador da Associação Brasileira de Medicina psicossomática – Regional Aracaju; Fundadora e Diretora Presidente de Athenas – Instituto de Educação e Saúde Integral; Escritora e co-autora. Escreveu os livros: *Psicanálise Transpessoal e Terapia de Vivências Passadas*; *Associação entre Depressão e Síndrome Coronariana Aguda – Impacto no Prognóstico Intra-hospitalar*; *Transtornos Mentais sob um Novo Prisma*. É Conferencista em eventos científicos e comunitários. Coordena os cursos de Especialização em Psicologia Transpessoal e Pós-graduação em Terapia Regressiva por ATHENAS – Instituto de Educação em parceria com a FACEI – Faculdade Einstein. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0042503228810827>

Aurino Lima Ferreira – Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5), Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil (2007). Mestrado em Psicologia Cognitiva (Conceito CAPES 4), Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, (1999). Graduação em Psicologia, Faculdade Frassinetti do Recife, FAFIRE, (1993). Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – (Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais). Desenvolve atividades de extensão e pesquisa no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), comunidade do Coque, Recife, PE. Pesquisador e Professor do Núcleo Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Transpessoal, Positiva e Integral, Psicologia social/comunitária, Educação não-formal, Dinâmica de Grupo, Relações Interpessoais, Fenomenologia (Merleau-Ponty), Sexualidade, Resiliência, Espiritualidade Integral (Ken Wilber), Processos afetivos e interativos na educação, Intervenções psicossociais, Psicologia do Desenvolvimento (infância e adolescência). Escritor e coautor. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5402096659543875>

Vera Peceguini Saldanha – Doutora em Psicologia Transpessoal pela Faculdade de Educação da UNICAMP, linha de pesquisa Psicologia Genética, Psicodrama e Psicologia Transpessoal. Psicóloga clínica com mais de 30 anos de experiência. Presidente da Associação Luso Brasileira de Transpessoal, ministra cursos no Brasil e no Exterior. Palestrante e autora de livros e publicações na área da Psicologia Transpessoal. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1016093168342110>

Ivana Braga de Freitas – Pedagoga (UNEB); Psicopedagoga (UNEB); especialista em Neuropsicologia (IBPEX/UNINTER); autora do livro *Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem*, ed. WAK, 2011; diretora cultural da ABPp_BA 2014/16; tutora Cogmed; professora de cursos de pós graduação em psicopedagogia; palestrante e formadora de educadores. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5427495900253997>

Margarete Barbosa Nicolosi Soares – Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre Aquecimento: um processo na prática de linguagens visuais em ateliê. Realizou Pesquisa de Doutorado Sanduiche no Exterior, junto à Faculdade de Belas Artes, da Universidade do Porto. Mestre em Artes pela ECA, USP. Licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas pela ECA, USP. Pesquisadora do Projeto de Pesquisa Ateliê de Artes para Crianças, no CAP/ECA/USP, desde 2008. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Palavra e Imagem: a incorporação de códigos da escrita em trabalhos de artes visuais, no CAP/ECA/USP, desde 2010. Docente na Licenciatura em Artes Visuais, Pedagogia e Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES. Foi docente conferencista no Departamento de Artes Plásticas da ECA, USP e docente na Universidade Camilo Castelo Branco. Autora de capítulos de livros e artigos sobre arte e educação. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4204217D7>.

Luis Lacouture González – Médico cirurgião (Universidad de Concepción – Chile). Psiquiatra de adultos (Universidad de Chile – Santiago de Chile). Médico Geral no Hospital de Calama, II região, Chile. Médico psiquiatra no Serviço de Psiquiatria do Hospital Regional de Antofagasta – II região, Chile. Professor de Psiquiatria na Universidad de Antofagasta. Atualmente trabalha de forma independente no extrasistema, na cidade de Antofagasta – Chile.

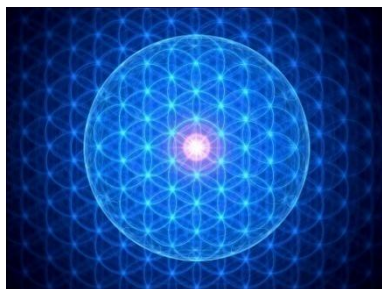
Cristina Lopes – Psicóloga, Arteterapeuta, Mestre em Criatividade pela Universidade Fernando Pessoa – PT. Treinadora de SoulCollage® e terapeuta Floral. Coordena o curso de Pós-graduação em Arteterapia, desde o

ano 2004. Faz parte do grupo TRAÇOS - Estudos em Arteterapia. Atual Presidente do Conselho Diretor da UBAAT. Publicou livros abordando a temática da arteterapia como também escreveu artigos relacionados ao tema. Frequentemente participa de Congressos nacionais e internacionais. Sua principal linha de pesquisa é a relação entre arte e saúde.

Maria Suzana Moura – Doutora em Administração Pública pela Universidade Federal da Bahia, local onde atua como professora associada e pesquisadora desde 1994. Tem se dedicado nos últimos anos ao tema das Metodologias Integrativas para a Educação e a Gestão Social. Recentemente concluiu a pesquisa de pós doc sobre o Escutar Consciente como competência para a Gestão, realizada com Valeria Giannella, da UFSBA e Eduardo Davel, da UFBA. Formação complementar na DEP (Dinâmica Energética do Psiquismo), na RYE (Rede de Pesquisadores sobre Técnicas de Yoga para a Educação) e na Rede Dragon Dreaming - Criação Colaborativa de Projetos.

Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789454J1>

Lívia Maria Costa Sousa – Mestre em Literatura e Cultura pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2014), graduanda em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia e professora de Literatura brasileira e africana. Coordenadora editorial da LEAL Editora e membro do conselho editorial da Revista vinculada a essa editora. Possui experiência com edição, revisão e diagramação de livros e revistas. É escritora e tem alguns de seus textos publicados em antologias. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1126574918629874>



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

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.

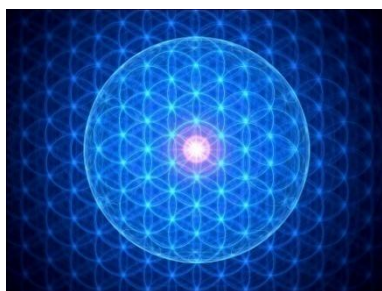
Se o autor escolher escrever de acordo com as normas acadêmicas, deverá fazê-lo em conformidade com os padrões da ABNT, com resumo, problemática anunciada e desenvolvida, objetivos, metodologia, conclusões e referências. Nas referências, deverão constar apenas as obras citadas no texto.

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. Deve constar um minicurrículo com até 60 palavras.

Os artigos deverão ser encaminhados já revisados.



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019
<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612
www.artezen.org

CONTATO

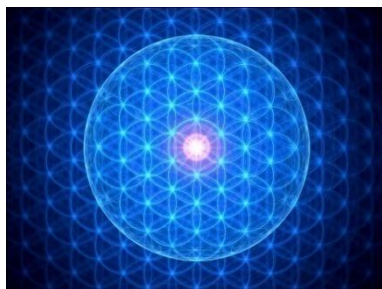
Endereço postal da Revista

Celeste Carneiro
 CINDEP – Centro Integrado de Desenvolvimento Pessoal
 Centro Odonto Médico Henri Dunant
 Rua Agnelo Brito, 187 sala 107 – Federação
 CEP 40210-245 – Salvador – Bahia – Brasil



CONTATO PRINCIPAL

Celeste Carneiro
 Telefones: 71 - 98874-1155 (Tim)
cel5zen@gmail.com
www.artezen.org
 ou gildemar@ufba.br



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

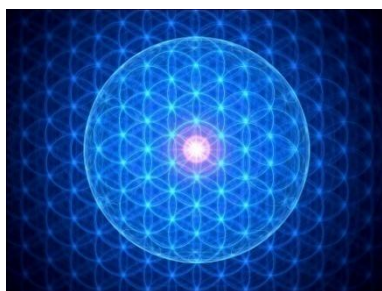
www.artezen.org

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019
ISSN 2317-8612

ÍNDICE

- | | |
|---|-------|
| 1 – OS DESAFIOS DO FEMINISMO PARA O HOMEM E A MULHER
Marcos Arruda | p. 10 |
| 2 – PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES
E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
Débora Oliveira Diogo | p. 12 |
| 3 – PRECE AO SILÊNCIO
Dionicarlos | p. 24 |
| 4 – HARMÔNICOS E SISTEMA TEMPERADO – COMO SE DEFINE
AS NOTAS MUSICAIS
Gildemar C. Santos | p. 25 |
| 5 – SISTEMATIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA DOS TRIÂNGULOS:
METODOLOGIA DA ESCOLA DINÂMICA ENERGÉTICA DO PSIQUISMO,
NA ATUAÇÃO CLÍNICA
Bruna Improta de Oliveira Mendonça, Maria Alice Queiroz de Brito (Lika Queiroz) e
Marcello Ladeia | p. 30 |
| 6 – A ÁRVORE DA VIDA
Joel Goldsmith | p. 43 |
| 7 – A MENINA DO LEITE
Monteiro Lobato | p. 47 |

Capa: Flor da Vida – da Internet



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

1 – OS DESAFIOS DO FEMINISMO PARA O HOMEM E A MULHER

Marcos Arruda*

O domínio masculino, que gerou a cultura patriarcal, dura mais de 10.000 anos. Ele alcança um ápice no capitalismo globalizado, que explora a mulher mais agudamente do que o homem e consome o divórcio cruento entre a humanidade e o meio natural. O sistema do capital preserva as diferenças de tratamento entre o homem e a mulher no campo do trabalho, da ciência, da política, da economia, da cultura. Ele apresenta aberrantes índices de agressão doméstica e social à mulher – assédio sexual, violência física, estupro, incriminação da mulher vitimada; disparidades no rendimento e no tratamento no campo, na fábrica, no escritório, nas igrejas, sinagogas e mesquitas. Tudo isto agravado pela hipocrisia de muitos homens em resposta a críticas e julgamentos em processos.

Este tratamento desumano à mulher hoje se estende às chamadas "outras opções sexuais" e também à Mãe Terra. O protagonista é sempre o "homem macho", aquele cuja força física, do braço, da voz e do grito, tenta se sobrepor à da força bem diferente da mulher. E o gradual e irreversível empoderamento da mulher nos últimos 40-50 anos abala a segurança dos "homens machos". Se sua autoestima está estribada no domínio que exercem sobre a mulher, eles se sentem inseguros e usam de mais agressividade quando as vêem empoderar-se e afirmar-se por si mesmas, e não à sombra deles ou sob a dependência deles. Este fato tem um componente psicológico, para além do político, que é preciso desvelar

e tratar de forma adequada. Cabe aos homens se conscientizarem dele e buscarem os meios de enfrentá-lo e superá-lo. Se há amor entre casais ou amiga e amigo, a ajuda da mulher para que o homem dê o salto quântico do machismo para o respeito e o tratamento igualitário é indispensável.

Mas aí está também outro elemento a considerar. Na minha visão, a superação da cultura patriarcal multimilenar não se dará rapidamente. Ela irá cedendo pouco a pouco, à medida que mais mulheres assumem **seu processo autolibertador**. O certo é que "ninguém liberta ninguém, e ninguém se liberta sozinho. Nós nos libertamos em comunhão..." (paráfrase de Paulo Freire) Diferentemente dos contos medievais que promoviam o amor romântico, o homem não liberta a mulher, mas é ela que tem que libertar-se, e isto porque ela não é só sujeita à dominação dos "homens machos", mas também da auto-opressão que a cultura patriarcal lhe ensinou desde que ela nasceu. Quanto aos homens, o mesmo acontece: além de saírem da posição de opressores das mulheres na relação interpessoal e social, eles têm que **libertar-se a si mesmos** da figura de dominadores que a cultura patriarcal os treinou a desempenhar.

Meu entendimento da questão leva à seguinte conclusão. A desigualdade social entre os gêneros, e a dominação exercida multimilenarmente pelos homens sobre as mulheres, para serem efetivamente superadas nas dimensões política e social, tanto quanto na cultural e psicológica,

* **Marcos Arruda** – Economista e educador do Instituto PACS, Rio de Janeiro. É terapeuta social do Colégio Internacional de Terapeutas, facilitador da UNIPAZ (Universidade Internacional da Paz) e do Programa Educação Gaia. Colabora com a Rede Global Diálogos em Humanidade e a Rede Jubileu Sul. É associado ao Ashram-Ecovila Fazenda Plenitude (Vassouras) e ao Instituto Transnacional (Amsterdã). marcospsarruda@gmail.com www.pacs.org.br

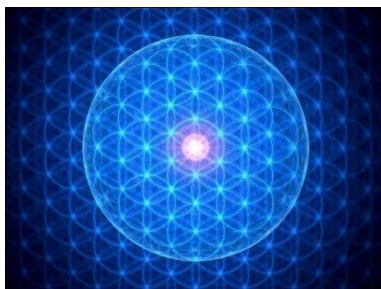
precisam de um **período de transição em que o protagonismo deve ser das mulheres**, até irmos gradualmente alcançando uma harmonia equitativa sem esforço, espontânea, gratuita e voluntariamente recíproca. A esta eu chamo de **comunhão criativa no amor incondicional**. Mas isto fica para outra conversa.

Termino lembrando um aspecto muito importante da questão feminista. Não se trata apenas de superar o domínio e a opressão dos homens sobre as mulheres. Trata-se de reconhecer a "anima" feminina do homem e o "animus" masculino da mulher (Jung). Trata-se de identificar no corpo do homem os traços femininos que ficaram marcados nele **nosso ser numa harmonia dinâmica**, que

edueque nossas diversas inteligências e antes que nossas células se especializassem na distinção dos sexos (peitos, costura do escroto...) Trata-se de **integrarmos as dimensões masculina e feminina do mundo pelas duas óticas – a do Feminino e a do Masculino – ao mesmo tempo**. Trata-se de reconhecer e respeitar as diferenças entre os gêneros, sem nos iludirmos de que são "opostos" e "incompatíveis", mas acolhendo-os como complementares e indissociáveis!

Rio de Janeiro, 21.11.17
Dedicado a Catita, Sasha e Joana





Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

2 – PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Débora Oliveira Diogo*

RESUMO

Este artigo analisa práticas de comunicação de diretores escolares em situações de mediação de conflitos, à luz de referências sobre mediação de conflito e gestão escolar. Observou-se um dia de trabalho de cinco diretores da rede estadual de São Paulo. Para apoio à observação usou-se um roteiro pré-definido bem como caderno de campo. Conclui-se que os diretores não fizeram uso da maior parte das estratégias de comunicação que a literatura indica como relevantes para a mediação de conflitos, denotando a necessidade de ampliação ou revisão dos conteúdos de formação na rede pública para o desenvolvimento de competências referentes à melhoria do contexto escolar e à gestão de pessoas.

Palavras-chave: gestão escolar, comunicação, mediação de conflitos.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar práticas de comunicação de gestores escolares em situações de mediação de conflitos visando contribuir para políticas educacionais de melhoria do contexto escolar e fortalecimento da cultura de paz nas escolas. A análise foi realizada à luz de referências sobre estratégias de comunicação para a mediação de conflitos.

A relevância dessa temática encontra-se em estudos sobre violência escolar que envolve educadores e alunos (ABRAMOVAY, 2006; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; CHRISPINO, 2007; BRAVO, 2011; BRAVO; VOVIO; RIBEIRO, 2014); sobre a importância da atuação do diretor de escola como principal responsável pela gestão de pessoas

(LIBÂNEO, 2013; LIMA, 2003); nas políticas educacionais que preveem o papel desse agente educacional como mediador de conflitos (Resolução SE nº 52/2013); bem como em recomendações da ONU (1999) para o desenvolvimento na cultura de paz nas escolas, a partir da década da paz (2000-2010).

Gestão escolar e a comunicação nos processos educativos

Para Libâneo (2013) a gestão é o conjunto de processos intencionais e sistemáticos para chegar a uma decisão e para fazer a decisão funcionar, mobilizando meios e procedimentos para atingir os objetivos da

* **Débora Oliveira Diogo** – Psicóloga, pedagoga, diretora de escola pública, mestre em educação pela Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID, membro do núcleo pedagógico e orientadora de trabalhos de conclusão dos cursos da Universidade Internacional da Paz – Unipaz, São Paulo.

organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. O autor considera “gestão”, sinônimo de administração, e a “direção” um princípio e atributo da gestão, mediante o qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos.

Libâneo (2013) afirma que assim como toda organização social, a escola, que tem meta éticas e educativas peculiares, para atingir seus objetivos sociopolíticos, necessita de meios operacionais para desenvolver uma estrutura e cultura organizacionais (setores, cargos, atribuições, normas), processos de gestão e tomada de decisões, bem como para a análise dos resultados. Para este autor, são necessárias formas de gestão e organização da escola que venham a atender às necessidades da instituição escolar, sendo características organizacionais das escolas a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor; as práticas de gestão participativa; o clima de trabalho da escola; o relacionamento entre os membros da escola.

Em se tratando do papel do gestor escolar no desenvolvimento de um ambiente favorável à cultura de paz, a Resolução SE nº 52 de 14/08/2013, que trata dos perfis dos educadores da escola pública do Estado de São Paulo e fornece as bases aos programas de formação continuada, aponta como competências do gestor escolar:

Conhecer princípios e métodos para a promoção da gestão democrática e participativa; fazer uso de processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, *mediação e gestão de conflitos; exercer práticas colaborativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos; promover um clima organizacional que favoreça o relacionamento interpessoal e profissional, para uma convivência solidária e responsável.*¹ (SÃO PAULO, 2013, p. 16).

Destaca-se nessa resolução que o diretor deve conhecer os princípios e ter as competências para fazer uso de práticas de gestão democrática no ensino público, bem como exercê-las de forma colaborativa por

meio de diferentes instrumentos, promovendo uma organização favorável à convivência solidária e responsável. Ressalta-se também a relevância da mediação e da gestão de conflitos como responsabilidades do gestor escolar. A definição dessas responsabilidades evidencia a relação entre normatizações estabelecidas pelo governo do Estado de São Paulo e os princípios de cultura da paz.

Referente ao crescente interesse sobre a revalorização da escola como organização educativa, Lima (2003) lança novo olhar, apresentando-a como objeto de estudo da sociologia das organizações, tratando-se de um processo complexo, mas também estimulante, de construção de um objeto de estudo que foi frequentemente apagado ou colocado entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas (LIMA, 2003, p.7).

Visando uma melhor compreensão da escola, Lima (2003) afirma haver dois modelos teóricos que têm sido utilizados pelas pesquisas para tomar a escola como objeto da sociologia: racional-burocrático que a situa como uma organização cujos atores agem com finalidades, objetivos e tecnologias claros; e o anárquico que a considera como *lócus* de inconsistências e objetivos incongruentes. Aproximando os dois modelos, o autor afirma que, sim, esse tipo de organização faz parte de um sistema que produz regras e tem finalidades. Porém, essa instituição não é mera reprodutora dessas regras. Essas organizações são dotadas de certa autonomia dada a complexidade e a presença de vários atores no centro e na periferia dos sistemas.

Sobre distintas óticas, Lima (2003) e Libâneo (2013) valorizam a escola como organização social, como parte de um sistema mais amplo e na qual há tomadas de decisão por parte de diferentes atores em torno de objetivos comuns. Sem entrar na discussão mais detalhada sobre os diversos modos de compreender a escola como organização social, para efeito deste artigo, cumpre chamar a atenção para a questão da tomada de decisão, refletindo um pouco mais sobre a relação entre a decisão e a ação, que seria a efetivação do objetivo.

¹ Grifos das autoras.

Nessa perspectiva, destaca-se que a escola pode ser vista como uma organização social e educativa na qual o convívio social tem espaço privilegiado; onde o ambiente escolar e os relacionamentos interpessoais afetam seu funcionamento e em que o gestor escolar tem forte papel no seu modo de funcionar. Com base na literatura, considera-se que a ação do gestor influencia o clima escolar e, portanto, o desempenho dos alunos e o cumprimento do objetivo educacional da escola. Assim sendo, o gestor deve dispor de instrumentos que dinamizem o potencial das relações pessoais e profissionais, visando o trabalho colaborativo das pessoas.

Segundo Abramovay (2006), os relacionamentos na escola se constituem em um dos indicadores para medir e qualificar o contexto escolar. Para ela, a propriedade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, gestores escolares e funcionários, ao lado da gestão escolar e dos demais fatores que exercem influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar, contribuem para o estabelecimento de um melhor ou pior clima escolar.

Qualificando as características do gestor escolar, Trigo e Costa (2008) afirmam que as escolas necessitam de um comando que coloque no centro da sua atividade os valores, o diálogo e a relação entre as pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional e a qualidade.

Mediação de conflitos na escola

Chrispino (2007) defende a tese de que a massificação da educação ampliou o número de alunos e trouxe para dentro da escola populações advindas de culturas diversas, o que estabelece e amplia o campo do conflito a partir do convívio na diversidade social. Tanto Chrispino (2007) quanto Abramovay (2006) concordam que a negação da palavra e do diálogo no espaço escolar pode acarretar violência, ou seja, a incapacidade para a negociação, o conflito não mediado ou que conta com resolução inadequada geram rupturas nos processos de convivência. Seguindo essa linha de pensamento, em ensaio sobre gestão do conflito escolar, Chrispino (2007) define conflito como toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento, portanto, para o autor, todos os que vivem

em sociedade têm a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios, pessoais, bem como os interpessoais.

Chrispino (2007) afirma também que o conflito não deve ser visto como algo ruim, negativo, ou que deva ser inibido, mas como uma manifestação natural das relações humanas e, por conseguinte, necessário ao desenvolvimento dos relacionamentos entre as pessoas, grupos sociais, organismos políticos e nações, sendo um fenômeno inevitável. Partindo dessa premissa, demonstra as vantagens do conflito, que dificilmente são percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado: auxilia a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação e ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Ciente da complexidade do fato conflituoso, do contexto onde ocorre e dos sujeitos envolvidos, fazendo um contraponto complementar a Chrispino (2007) e Jares (2007) atentam para a impossibilidade de se atribuir uma resposta incisiva que seja aplicável à resolução de todos os conflitos com eficácia. Enfatizam que, antes de recorrer a esquemas preestabelecidos de mediação de conflitos, deve-se considerar as possibilidades de intervenção de acordo com a especificidade de cada ocorrência educativa conflituosa, acrescentando que os processos de resolução do conflito podem ajudar a entender e a ter instrumentos para intervir de forma mais eficaz.

Bravo, Vóvio e Ribeiro (2014, p. 9) afirmam que a quebra de regras e normas ou rupturas que dificultam o diálogo na escola afetam a convivência, podendo mesmo levar a agressões físicas, ou seja, a situações de violência.

Segundo Silvia (s/d) a violência é uma das transgressões da ordem e das regras da vida em sociedade. É o atentado direto contra a pessoa cuja vida, saúde ou integridade física ou liberdade individual correm perigo a partir da ação do outro. Para esse autor, é o desrespeito e a ausência de preocupação com o direito do outro, além das deficiências em como lidar com a diversidade, que geram a agressividade dissolvida nas pequenas atitudes entre as crianças e os adultos. Ruotti, Alves e Cubas (2006) afirmam que para lidar com o fenômeno da violência

escolar é necessário que as escolas tenham capacidade de lidar com os conflitos, sem massacrá-los.

Verifica-se, portanto, nas referências analisadas, convergência quanto à noção de que a capacidade da escola de lidar com conflitos é fator relevante para a constituição de um ambiente escolar favorável à convivência, ao diálogo e à aprendizagem. Esse é o objetivo da chamada mediação de conflitos. Para Vasconcelos (2008), a mediação de conflitos é um meio geralmente não hierarquizado de solução de disputas em que duas pessoas ou mais, com a colaboração de um terceiro, o mediador, são escutadas e questionadas, dialogam construtivamente e procuram identificar os interesses em comum, as opções, e eventualmente um acordo. Para este autor, a mediação é um método em virtude de estar baseada num complexo interdisciplinar de conhecimentos científicos, extraídos da comunicação, da psicologia, da sociologia, da antropologia, do direito e da teoria dos sistemas.

Concordando com Vasconcelos (2008), no que se refere ao fato de a mediação de conflitos ser um processo entre pessoas que buscam soluções para a resolução de conflitos, Esquierro (2011) acrescenta que o mediador deve ser imparcial e favorecer um ambiente de respeito e de confiança entre as partes envolvidas. Chrispino (2007) conclui que a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais.

Autores que tratam da violência escolar e da mediação de conflitos (ABRAMOVAY, 2006; CHRISPINO, 2007; JARES, 2007; ESQUIERRO, 2011) concordam que o caminho para a resolução dos conflitos é a comunicação, o estabelecimento do diálogo. Para eles, portanto, o uso da palavra gera vínculos entre os atores escolares, podendo dissolver equívocos, desentendimentos e evitar atos de violência. Pode-se concluir, com base nessas referências, que a comunicação influencia e é base para a mediação de conflitos.

De acordo com os princípios do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2006), qualquer ambiente escolar que desconsiderar a interferência das

múltiplas variáveis socioculturais, nos dias atuais, pode comprometer o papel essencialmente pedagógico e formativo de que se reveste a função de educar.

O incremento de valores humanos como a cooperação, a liberdade, a responsabilidade, o respeito à diversidade, a valorização do diálogo na resolução de conflitos supõe a formação consciente contra a guerra, o ódio e a violência de qualquer natureza. Na opinião de Marcovitch (2001), não há lugar mais adequado para a disseminação de valores humanistas do que a escola, onde podem ser adquiridas habilidades e forjarem-se projetos de vida sendo, portanto, um ambiente de excelência para o cultivo da educação para a paz.

A comunicação como meio de mediação de conflitos

A concepção de linguagem adotada neste artigo é aquela que a considera como instrumento de comunicação, que compreende a língua como código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem (JAKOBSON, 2010).

Bordenave (1991) considera que os papéis sociais dos interlocutores, numa ação comunicativa, influenciam o significado emotivo da comunicação. Em função de um papel social, espera-se determinado comportamento linguístico considerado apropriado, quando há um desvio desse papel esperado no uso do vocabulário, é provável que o resultado seja uma reação emotiva, tal como surpresa, assombro ou rejeição. Pela comunicação, de acordo com esse autor, as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se e, juntos, modificam a realidade em que estão inseridos. Considera o papel da emoção na comunicação entre as pessoas, bem como o da cognição e o da cultura.

Gadotti (1985) trata em sua obra "*Comunicação docente, ensaio de caracterização da relação educadora*", da comunicação fundamentada sob a perspectiva da filosofia da totalidade e interdisciplinaridade. Em linhas gerais, o autor atribui à comunicação a qualidade de formadora do ser humano como ser de relação comunicacional além de meio de

expressão dos seus pensamentos ou sentimentos, enfatizando o diálogo como um encontro entre os homens, em que as pessoas trocam mais do que ideias, trocam também valores em comum.

Freire (1983) tratou do tema comunicação em sua obra *Extensão e comunicação*, afirmando que a educação é um processo de comunicação, pois sua construção se dá por meio do outro, nos relacionamentos entre as pessoas, numa construção compartilhada do conhecimento, especificamente a partir de uma relação dialógica. Para o autor é indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, a reciprocidade na comunicação – a expressão verbal de um dos sujeitos deve ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito, sendo este um encontro comunicativo entre os interlocutores na busca de definição dos significados.

A literatura indica ser indispensável o desenvolvimento de práticas de boa convivência para a manutenção de um ambiente acolhedor e inclusivo na escola, onde haja relacionamentos pautados pelo diálogo e no qual as diferentes formas de comunicação conflituosas possam ser conduzidas e resolvidas por meio do diálogo. Pode-se considerar que o diretor da escola é relevante para o cumprimento das normas escolares, inclusive na mediação de conflitos, dependendo desse agente, sobretudo, a manutenção de um clima escolar favorável e adequado ao desenvolvimento de todos (SAMMONS, 2008).

Na década de 1960, o psicólogo americano Marshall Rosenberg desenvolveu uma forma de mediar os conflitos com ênfase na comunicação entre as partes, tendo por base o princípio da não-violência de Gandhi. Usou pela primeira vez a comunicação não violenta (CNV) em projetos de integração escolar financiados pelo governo federal para fornecer mediação e treinamento de habilidades de comunicação. Para Rosenberg (2006), a CNV é um processo que permite que as pessoas se comuniquem de forma eficaz, com solidariedade e compaixão, tendo como foco a expressão clara dos sentimentos, necessidades e pedidos, numa linguagem que evite julgamentos, diagnósticos ou rótulos.

A SEE/SP mantém parceria com o Ministério Público do Estado de São Paulo, por meio da Justiça Restaurativa, visando

erradicar a violência nas escolas. Professores mediadores foram introduzidos nas escolas a partir da Resolução SE nº 07 de 19 de janeiro de 2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar. Nos documentos orientadores para o professor mediador encontra-se a indicação da prática da CNV.

Segundo Rosenberg (2006), a raiz de grande parte da violência está um tipo de pensamento que atribui à causa do conflito o fato de os adversários estarem errados. Essa situação gera incapacidade de pensar em si mesmo ou nos outros em termos de vulnerabilidade. Apresenta o processo CNV em quatro componentes. O autor recomenda que esses componentes podem e devem ser expressos claramente de forma verbal ou por outros meios de comunicação, para que uma situação de conflito possa ser solucionada: (1) observação do fato sem julgamento ou avaliação; (2) Identificação do sentimento a partir do fato e/ou ação; (3) reconhecimento da necessidade não atendida e (4) realização de um pedido, o início de uma negociação.

O uso da empatia² é recorrente e fundamental na CNV. Para tanto, o autor se baseia na psicologia humanista de Carl Rogers (1902-1982). O objetivo é estabelecer relacionamentos fundamentados na honestidade e na empatia, pois esse exercício atende às necessidades de todas as pessoas. Expressar os pensamentos e necessidades mais profundos pode ser desafiador, reconhece o autor, no entanto, afirma que no exercício da empatia essa expressão é facilitada porque a pessoa é tocada pela humanidade do outro. Observa-se haver pontos em comum nos princípios da CNV propostos por Rosenberg (2006) e as proposições de Gadotti (1985) e de Bordenave (1991), de Jares (2007) e de Nunes (2011): a comunicação como transformadora da realidade, o papel significativo das emoções e dos sentimentos, o diálogo como encontro entre as pessoas, a expressão das necessidades, o uso da empatia e a clareza na comunicação, a relevância do reconhecimento de que o conflito é legítimo.

Tendo feito o curso de CNV com o próprio

² Segundo o Dicionário Online de Português empatia é a aptidão para se identificar com o outro, sentindo o que ele sente, desejando o que ele deseja, aprendendo da maneira como ele aprende etc. Disponível em <http://www.dicio.com.br/empatia/>. Acesso em: 6 de maio, 2014.

Marshall Rosenberg, o professor da Universidade Federal de Pernambuco, Marcelo L. Pelizzoli (2012), reconhece que uma das maiores vantagens da CNV é a de que, trabalhando com valores e necessidades humanas, emoções e pedidos essenciais, a CNV pode oferecer contribuições para qualquer âmbito social ou contexto de crise ou de desestruturação, pois todo sujeito é vulnerável e depende do outro, almejando, portanto, algum tipo de laço social. Fortalece também a confiança entre os pares por enfatizar a honestidade na comunicação das necessidades.

Diante do exposto, pode-se afirmar que algumas estratégias são consideradas relevantes por vários autores citados para que a comunicação seja efetiva e possa contribuir para a mediação de conflitos: a existência de *feedback* enquanto confirmação da mensagem e acompanhamento do seu fluxo; a verificação da consecução dos objetivos do processo de comunicação; a consideração ao fato de que os papéis desempenhados interferem no ato comunicativo e de que as pessoas reagem à maneira como a linguagem é usada e também às circunstâncias em que é usada; o apreço às questões emocionais e às necessidades das pessoas, buscando identificar o sentimento envolvido no conflito e também as necessidades de cada um; a constituição de atos comunicativos nos quais haja reciprocidade e acordo entre os sujeitos; a busca pela compreensão do fato tentando não expressar julgamentos pessoais e o reconhecimento da legitimidade do conflito.

Procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados foi realizado estudo de caso com pesquisa de campo em escolas públicas visando observar interações

comunicativas dos gestores escolares que nessas situações de comunicação mediasse houvesse momentos nos quais o gestor durante um dia de trabalho. Pressupôs-se distintos conflitos: advindos de opiniões, formas de pensar, de incômodos nas relações entre pessoas ou devido a medidas tomadas que gerassem desconforto, dentre outras. Martins (2006, p. 70) afirma que a metodologia de estudo de caso permite compreender o que é “singular”, específico do fenômeno em questão. Segundo esse autor, três tipos de procedimentos metodológicos podem subsidiar o estudo de caso: entrevistas, documentos e observação. Para efeito desta pesquisa, considerou-se que a observação seria o procedimento mais adequado para captar os dados necessários à consecução da análise pretendida.

O modo como se fez uso da observação combinou duas modalidades: roteiro de observação e caderno de campo, devidamente contextualizadas, considerando-se apontamentos de Lüdke e André (2013). À luz dessas autoras, optou-se por observar as situações comunicativas, verificando-as nas atividades cotidianas do diretor de escola, considerando o seu contexto. Descreveram-se ainda as situações de comunicação, seus objetivos, tempo de duração, tipo de interlocução e percepções gerais sobre a situação comunicativa. Foram observados cinco gestores escolares da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, durante o período de seis horas para cada um deles, perfazendo um total de 30 horas de observação, entre os meses de agosto e outubro de 2014.

Designou-se tanto para as cinco escolas públicas do Estado de São Paulo, bem como para os cinco diretores escolares observados, as letras do alfabeto A, B, C, D e E, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

	Escolas			Diretores				
	Localização	Nível de ensino	Total de alunos	Idade	Formação	Vínculo de trabalho	Tempo no cargo	Tempo na escola
A	Zona Leste	EF II, EM e EJA ³	1.400	51	Pedagogia	Professora efetiva	1 ano e 5 meses	7 meses
B 4	Zona Leste	EF II	210	59	Filosofia e Geografia	Professor efetivo	14 anos	1 ano e 6 meses
C	Zona Leste	EF I	522	52	Educação Física e Pedagogia	Diretor efetivo	12 anos	9 anos
D	Região central	EF I	907	62	Física, Matemática e Pedagogia	Professora não efetiva	14 anos	8 meses
E	Zona Leste	EF II, EM e EJA	1.772	45	Matemática e Pedagogia, com mestrado em educação.	Diretora efetiva	13 anos	13 anos

Fonte: Arquivo pessoal.

O roteiro de observação foi composto de duas partes, uma comum para os registros de dados e informações que contextualizaram o estilo de comunicação dos gestores escolares e outra parte dividida em “Roteiro A”, para as interações comunicativas com observação de mediação de conflitos, e “Roteiro B”, para situações comunicativas sem a observação da mediação de conflitos, em que foram registradas interações entre o diretor, funcionários, professores e alunos. Para cada situação de comunicação observada, foi preenchido um roteiro (parte A ou B). Foram utilizadas questões fechadas com alternativas, distribuídas nas duas partes, acima mencionadas. A primeira tratou da contextualização da escola e do gestor escolar e de questões nas quais se pudesse indicar a quantidade de interações comunicativas e o estilo de comunicação.

Na segunda parte do roteiro havia ainda um espaço onde foi possível o preenchi-

mento de informações sobre situações de comunicação: (1) contextualização geral da situação de comunicação; (2) situações de comunicação que envolveram conflitos: sujeito do conflito, papel do diretor, modo como se deu a intervenção, caracterização da interação do diretor (uso da empatia, ouvir as partes envolvidas, uso de paráfrase, estabelecimento de igualdade na comunicação e uso de clareza) e com questões específicas que caracterizem os passos da CNV e apontamentos de outros autores e (3) situações de comunicação em que não havia conflito.

No Caderno de Campo foram registradas observações de contexto não objetivadas no roteiro de observação a partir da percepção das situações com o objetivo de colher informações que pudessem enriquecer a compreensão dos contextos, bem como dos imprevistos.

As categorias de análise se basearam nas referências sobre características da situação de comunicação: (a) estilos, (b) razões e (c) sujeitos envolvidos. No que se refere à atuação do gestor escolar nas situações de comunicação envolvendo mediação de conflitos, as categorias de análise selecionadas foram as seguintes: (a) reconhecimento da legitimidade do conflito; (b) escuta das partes envolvidas no conflito; (c) não emissão de julgamento; (d) uso da empatia; (e) uso da paráfrase, objetividade e clareza; (f) incentivo da explicitação dos

³ EF: Ensino Fundamental, EM: Ensino Médio, EJA: Ensino de Jovens e Adultos.

⁴ A escola B aderiu ao Programa de Ensino Integral. O Programa de Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Nesse programa os alunos ficam na escola durante oito horas diárias, divididas em momentos em sala de aula, com o desenvolvimento das disciplinas e nas salas ambientes, em atividades pedagógicas complementares. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documento/s/342.pdf>. Acesso em 6 dez. 2014.

sentimentos envolvidos; (g) estímulo às partes a fazer um pedido, uma negociação; (h) capacidade de gerar compreensão do encaminhamento da situação e (i) ações condizentes com o papel social dos atores.

Resultados

Durante o período de observação, dois diretores (C e E) se movimentaram nos espaços escolares interagindo com o público (alunos, professores, funcionários) com frequência. Três diretores (A, B e D) permaneceram em sua própria sala durante a maior parte do tempo, conversando com o pesquisador, explicando o funcionamento da escola, contando sua história profissional e apenas caminharam pela escola, após pedido do pesquisador. Todos os gestores escolares envolveram-se em diversas situações de comunicação, os dois primeiros com maior frequência.

As razões das situações comunicativas foram classificadas e agrupadas nas diferentes esferas da gestão escolar, conforme Resolução SE nº 52/2013, São Paulo (SÃO PAULO, 2013). Ocorreram com

maior frequência na esfera da gestão de pessoas, seguidas das situações comunicativas sobre gestão pedagógica e gestão de recursos didáticos, materiais, físicos e financeiros. Nenhum dos diretores, durante o período de observação, tratou de assuntos ligados aos resultados do desempenho escolar.

As situações comunicativas mais frequentes tiveram como objetivo tratar de reuniões de trabalho com equipes (gestora ou docente) e do atendimento individualizado a professores, seguidos do atendimento a alunos ou seus familiares.

Observou-se situações de conflito envolvendo alguns atores da escola: alunos com alunos, professores com funcionários e alunos com familiares, conforme quadro a seguir. Em nenhuma dessas situações observadas, os gestores escolares foram os sujeitos geradores dos conflitos, o que favoreceu sua possível atuação como mediadores. Para Vasconcelos (2008), na situação de mediação de conflitos deve haver um terceiro, o mediador, que ouve as partes envolvidas, procurando identificar interesses em comum.

Quadro 2: Situações de conflito e atitudes dos diretores de escola

Diretores	Situações de conflito	Participantes	Razões	Atitudes dos diretores	Desfecho da situação de conflito
A	Reunião entre pais, aluno e professora para tratar de indisciplina.	1. Professora, aluno e pais. 2. Mãe de aluna e sua filha.	1. Indisciplina do aluno. 2. Ofensas entre as colegas da sala.	1. Ouvinte e reforçador da fala da professora. Não incentivou o grupo a ouvir o aluno. 2. Ouvinte e conselheiro.	1. Conselhos aos pais do aluno e ao próprio, referentes ao comportamento indisciplinado. 2. Conselho da diretora para que a aluna procure os adultos da escola quando ocorrer alguma situação de ofensa das colegas.
B	Não foi observada situação de conflito nessa escola, com a atuação do diretor.				
C	1. Brigas entre alunos no intervalo. Os alunos foram encaminhados	1. Dois alunos. 2. Professora e Professora e Coordenadora	1. Xingamentos, socos e empurrões no banheiro dos alunos, no	1. Após o intervalo, o diretor chamou os alunos em sua sala para	1. Indicação do diretor de pedido de desculpas entre os alunos, registro

	<p>pela professora que observou o ocorrido, chamada pelo inspetor de alunos.</p> <p>2. Discussão entre membros da equipe pedagógica.</p>	Pedagógica (PC).	<p>intervalo.</p> <p>2. Enfrentamento sobre diferenças pessoais e profissionais.</p>	<p>conversar sobre o ocorrido. Após serem ouvidos, o diretor expôs a gravidade do ocorrido, julgando seus comportamentos;</p> <p>2. Ouviu ambas as partes, tendo de intervir quando ameaçavam se agredir, impondo seu papel.</p>	<p>no Livro de Ocorrências e solicitação de reunião com os pais;</p> <p>2. Deliberou que ambas evitassem enfrentamentos, conversando apenas o necessário. Acolheu a professora depois que a PC se retirou, pois esta estava visivelmente emocionada.</p>
D	<p>1. Discussão na reunião de Associação de Pais e Mestres (APM);</p> <p>2. Discussão entre membros da equipe pedagógica.</p>	<p>1. Funcionários administrativos, professores e pais de alunos;</p> <p>2. Professora e Coordenadora Pedagógica (PC).</p>	<p>1. Questionamentos e desentendimentos referente à transparência no uso das verbas da escola;</p> <p>2. Enfrentamento sobre diferenças pessoais e profissionais.</p>	<p>1. Ouvinte, com breves intervenções para ratificar as justificativas da funcionária da secretaria da escola, parecendo não contentar os participantes, o que gerou mais discussão;</p> <p>2. Ouviu a professora que a procurou por duas vezes durante o período de observação, com o mesmo assunto, visivelmente emocionada. Ouviu a PC separadamente, parecendo compreendê-la mais do que a professora.</p>	<p>1. Encerramento da reunião com poucas respostas aos questionamentos e sem perspectiva de solução dos conflitos apresentados;</p> <p>2. Indicou que a professora tomasse a providência que melhor encontrasse contra a PC, conforme seu desejo. E à PC que se afastasse da professora e “tolerasse” sua presença quando necessário.</p>
E	Não foi observada situação de conflito nessa escola, com a atuação do diretor.				

Fonte: Arquivo pessoal

Em três oportunidades foi observada a atuação do gestor escolar como possível mediador de conflitos (diretores A e C), junto a duas ou mais pessoas, com atuação específica do diretor C.

Em duas situações, apesar de estar presente, havia um terceiro assumindo o papel de mediador (diretores A e D) e em uma situação de conflito não houve mediador algum (Diretora D).

Os dados indicam que, apesar de sua atribuição oficial e de sua relevância na manutenção de um ambiente escolar favorável à aprendizagem, afirmada pelas referências aqui utilizadas, os gestores escolares, estando diante de um conflito, não necessariamente agem para arrefecê-lo.

A legitimidade dos conflitos foi reconhecida apenas pelo Diretor C. Para Chrispino (2007), reconhecer o conflito possibilita a compreensão das diferenças entre os envolvidos e que as diferenças não são ameaças, mas fruto da própria situação no âmbito da qual há poucos recursos entre os envolvidos para encontrar soluções. Segundo o autor, esse reconhecimento possibilita a racionalização, com uso de estratégias e competências de fomento à cooperação, além de ensinar que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e amadurecimento social.

O não reconhecimento da legitimidade dos conflitos impossibilitou que os gestores escolares observados otimizassem as situações comunicativas tanto no exercício de negociação para a sua resolução, quanto no desenvolvimento das competências relacionais entre os envolvidos, o que implica sua responsabilidade na gestão de pessoas na escola.

Na maioria das situações comunicativas com mediação de conflitos, os gestores ouviram as versões e solicitaram que os envolvidos narrassem o fato sem interrompê-los. Para Vasconcelos (2008, p. 65), referindo-se à necessidade de uma escuta ativa na mediação de conflitos, as pessoas precisam dizer o que sentem e a melhor comunicação, no conceito do autor, é aquela que reconhece a necessidade do outro de se expressar, acrescentando que somente as pessoas que se sentem verdadeiramente ouvidas, estarão dispostas a escutar o outro. Rosenberg (2006) complementa, afirmando que, pela ênfase na escuta é que se promove respeito, atenção e empatia, além de gerar desejo de compartilhar os sentimentos.

Todos os gestores escolares observados emitiram julgamento a respeito da situação, em detrimento de uma das partes. Um dos princípios da CNV na mediação de conflitos, aqui entendida como estratégia na promoção da eficácia da mediação, é que o mediador possa se ater ao fato gerador do conflito, evitando julgamentos. Portanto, o fato de que os gestores escolares acabam “tomando

partido” nas situações de conflito dificulta a negociação, segundo a literatura.

Caracterizando a interação do diretor escolar com as partes envolvidas no conflito com relação a colocar-se no lugar do outro, observou-se o uso da empatia apenas na atuação do Diretor C, ainda que unilateralmente, quando apoiou mais a professora do que a coordenadora pedagógica na segunda situação de mediação de conflito observada.

Em três situações de conflito, os diretores de escola (A e C) utilizaram a paráfrase para o estabelecimento da igualdade na comunicação, quando solicitaram aos envolvidos que confirmassem o que haviam compreendido das situações. A diretora C, sugerindo aos pais do aluno e o diretor C nas duas situações, tanto com os alunos quanto com as professoras. Portanto, usaram de clareza e objetividade reafirmando as ideias com os interlocutores por meio de palavras similares e oferecendo oportunidades iguais de comunicação às partes envolvidas, além de incentivar a expressão de forma a evitar dúvidas, checando a compreensão das situações, o que favoreceu o entendimento das circunstâncias sem, no entanto, garantir a efetividade da mediação do conflito.

Com relação às categorias de análise na CNV, apenas o primeiro passo da CNV foi realizado por todos os diretores de escola observados: a retomada do fato ou da situação. Os demais passos não foram desenvolvidos na mediação de conflito, ou seja, não geraram a explicitação do sentimento devido ao fato (segundo passo da CNV), não ofereceram oportunidades para os interlocutores reconhecerem quais necessidades não estavam sendo atendidas (terceiro passo) e, também, não incentivaram um pedido factível entre as partes (quarto passo). Somente o Diretor C estabeleceu um acordo, a partir de uma negociação, no entanto, com base em seu próprio julgamento e em suas concepções sobre a situação. O que contraria a perspectiva de comunicação anunciada por Freire (1983) para quem o acordo entre os sujeitos e a reciprocidade são indispensáveis ao ato comunicativo.

Nas seis situações de conflitos observadas com a presença dos gestores escolares percebeu-se que houve pouca aproximação com as estratégias de comunicação propostas por relevantes refe-

rências da educação (BORDENAVE, 1991; GADOTTI, 1985; FREIRE, 1983) e, também, com as estratégias de mediação de conflitos propostas pela CNV (ROSENBERG, 2006).

Considerações finais

Os gestores escolares, independentemente dos estilos de comunicação, precisam lidar no cotidiano com situações de conflito e violência – xingamentos, agressões físicas, discussões e desavenças nas equipes escolares, tráfico de drogas, invasões e depredações dos prédios públicos escolares. Incivildades e violências, quando dissimuladas e não tratadas de forma objetiva implicam no aumento da frequência e na perda de controle dessas situações pelas lideranças da escola.

De acordo com a Resolução SE nº 52/2013 (SÃO PAULO, 2013), o diretor é educador responsável pela vida na escola, tendo encargos nas diferentes esferas da gestão escolar. Ao atribuir ao diretor o papel de gestor de pessoas, reconhecendo suas responsabilidades diante também dos conflitos que se dão nas escolas, a SEE/SP reconhece que a gestão do clima escolar se configura num desafio. Portanto, os gestores deveriam estar preparados para atuar como mediadores de conflito.

As referências utilizadas nesta pesquisa indicam que a comunicação é recurso imprescindível para a gestão de pessoas na escola. Esta pesquisa mostra, entretanto, que para atuar como mediador de conflitos, fazendo uso de estratégias eficazes de comunicação, o gestor escolar pode, além de interagir com frequência com os atores escolares, desenvolver suas habilidades comunicacionais. Demonstra também a presença, em escolas da rede pública, de conflitos mal resolvidos que poderiam ter recebido outro tratamento e ou encaminhamento caso o diretor tivesse conhecimento e colocasse em prática estratégias de comunicação eficazes. Uma mediação de conflitos eficiente por parte do gestor escolar, de acordo com a literatura, exige o domínio de técnicas de comunicação que preveem a escuta, o diálogo objetivo, a empatia, o reconhecimento dos sentimentos, o não julgamento e a capacidade de negociação, visando o fortalecimento da cultura de paz nas escolas.

Uma vez que os conflitos são inerentes às relações humanas, pois são reflexos da

diversidade, e que para estabelecer uma cultura de paz os conflitos não necessariamente precisam ser evitados ou extintos, estratégias de mediação tornam-se relevantes. Esta pesquisa denota, entretanto, que tais estratégias podem não estar presentes nas práticas de comunicação de gestores escolares. Apenas o primeiro passo da CNV – escuta das partes – se fez presente nas situações de conflitos observadas. E ainda assim agregada a julgamentos de valor, o que contraria formas eficazes de mediação de conflitos, segundo a literatura. A não identificação dos sentimentos, o não favorecimento do acordo entre as partes e o não reconhecimento da legitimidade do conflito desfavoreceu a intervenção.

Diante de situações de conflito diretores escolares podem ter dificuldades de efetivar estratégias de comunicação eficazes. Solucionar esse problema poderia, considerando as referências aqui utilizadas, favorecer a ampliação da cultura de paz nas escolas, incidindo positivamente sobre o problema da violência escolar. A pesquisa indica ainda que pode haver espaço para a ampliação ou revisão de conteúdos de formação de gestores escolares para que desenvolvam suas competências enquanto responsáveis pelo clima escolar e pela gestão de pessoas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003.

BORDENAVE, J. E D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRAVO, M. H. A.; VÓVIO, C.; RIBEIRO, V. M. Violência e indisciplina em uma escola território vulnerável: análise exploratória de relatos de livros de ocorrência. In: Encontro regional da Anpaesudeste, 9; Encontro estadual da Anpaes São Paulo, 13, 2014, São Paulo. **Anais do XI...** São Paulo: ANPAE-SP, 2014, p. 901-913.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas**

Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p.11-28, jan/mar. 2007.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. 10ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2006.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em <http://www.dicio.com.br/empatia/>. Acesso em: 6 maio 2014.

ESQUIERRO, L. M. C. **Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário**. Dissertação (Mestrado em Educação) Unisal, Americana, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Comunicação docente, ensaio de caracterização da relação educadora**. São Paulo: Loyola, 1985.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JARES, J. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARCOVITCH, J. A educação como promotora da paz: desafios e perspectivas. In: ARAÚJO, V. C. (Org.). **Tecendo diálogos, construindo pontes: a educação como artífice de paz**. São Paulo: Ed. Cidade Nova, 2001. p. 11-18.

MARTINS, V. N. P. **Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo**. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em: <http://www.dgfdc.min-edu.pt/innovbasic/rec/dudh/documentos/declaracao-paz.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

PELIZZOLI, M. L. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV): reflexões sobre fundamentos e método. In: PELIZZOLI, M. L. (Org.). **Diálogo, mediação e justiça restaurativa**. Recife: Edufre, 2012. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/4308273. Acesso em: 27 maio 2014.

ROSENBERG, M. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

RUOTTI, C.; ALVES R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. P. 335-393.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 52, de 14/08/2013. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/RE%20SOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2052%20de%2014-8-2013%20PERFIS%20PARA%20CONCURSO.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2014.

SILVIA, A. M. M. **A violência na escola: a percepção dos alunos e professores**.

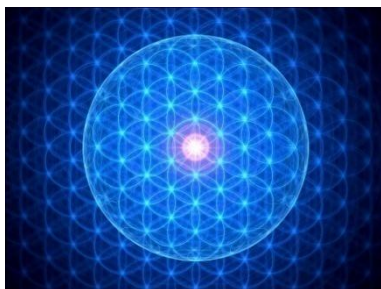
s/d. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf. Acesso em: 27 ago. 2014.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Lideranças nas organizações educativas: a direção por valores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out/dez. 2008.

VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

Recebido em: 12/06/2018

Aprovado em: 09/07/2018



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

3 – PRECE AO SILÊNCIO

Dionicalros*

Silêncio!

Silêncio absoluto no tumulto de vossos corações.

Deixai que esta prece vos eleve

A alturas jamais alcançadas pelas vossas consciências

Desde a alvorada de vossas vidas,

Quando o sol das existências,

Lançava seus primeiros raios na direção de vossas almas.

Silêncio!

Para que à porta de vossos corações

Entre um hóspede infinitamente bem vindo,

Aquele que vem ornamentar a casa de vossas vidas

Com as flores fragrantas da paz e da felicidade.

Silêncio que Ele vos quer falar!

Deixai que Sua voz vibre em vossos corações.

Sede com Ele

Em toda a amplidão de Seu infinito ser,

Como as cordas, em consonância,

De uma cítara celestial.

Deixai que vossos lábios

Baluciem Sua palavra;

Que vossos corações

Pulsem o ritmar de Seu passo;

Que vossos olhos,

Vejam a luz de Seu viver.

Silêncio em vosso dormir!

Acalmai vossos corpos

No leito das existências,

Para que este hóspede bem aventurado,

Possa cantar convosco

A prece de vosso despertar.

Escutai esta prece

Vinda do mais íntimo do vosso ser,

Senti como todo vosso ser tremula

A passagem desta infinita torrente

Que rodopia em vosso interior

Deixai, pois, que Ele vos fale cantando.

Esta torrente que sai de Sua boca

Varrerá o pó de vossas casas,

A tristeza de vossos corações,

As trevas de vosso viver...

Oh! Silêncio! Silêncio! Silêncio!

É preciso muito silêncio,

Pois a Sua voz é débil e silenciosa

Embora todas as forças do Universo

Surjam com o palpitar de Seu coração,

E todo movimento dos mundos

Com o agitar-se de Seu infinito ser.

Baluciai a vossa prece.

Que a vossa súplica seja uma exigência,

Vossos desejos, uma esperança,

E vossa satisfação uma realidade!

E agora todos juntos, vós e Ele,

Pronunciai a uma só voz,

Não a palavra silêncio,

Mas o silêncio de vossa alma.

Deixai que este silêncio

repercuta no infinito de vosso ser

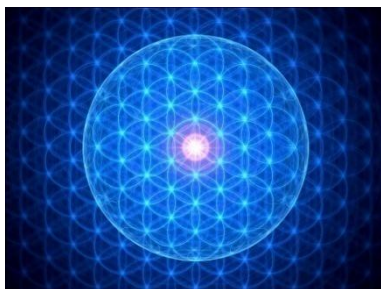
Por toda a eternidade!

A acaso, não era Ele a vossa voz

antes da aurora de vossas vidas?

Setembro de 1972.

***Dionicalros Soares de Vasconcelos** – Doutor em Física (1992) pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas - CBPF. Mestre (1977) e Bacharel (1974) em Física pela UFBA. Atuação profissional nas áreas de Difração de Raios-X, Interação da Radiação com a Matéria e Física Não Linear. Atualmente aposentado pela UFBA e Lecionando Física para os Cursos de Engenharias na UNIFACS-Laureate, no campus de Salvador. Pessoalmente interessado nas Filosofias Orientais: Yoga e Vedanta. dionicalrosvasconcelos@gmail.com



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

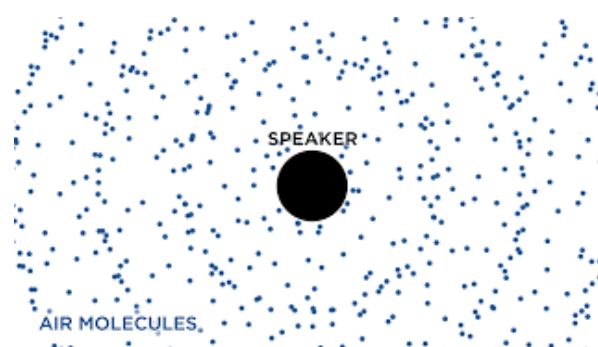
www.artezen.org

4 – HARMÔNICOS E SISTEMA TEMPERADO - COMO SE DEFINE AS NOTAS MUSICAIS -

Gildemar C. Santos*

Para entender as propriedades do som, pensemos numa corda, como a de um violão, por exemplo. Prendemos as extremidades dessa corda, de forma que ela fique tesa, e tocamos com o dedo, de modo a fazê-la vibrar. As vibrações da corda fazem o ar vibrar, e essas vibrações se propagam até chegarem ao tímpano, que é uma membrana no nosso ouvido. O tímpano, empurrado pelo ar, vai vibrar para dentro e para fora do ouvido como a membrana de um tambor. O número de vibrações por segundo é a frequência do som. A nota *lá*, do meio do piano, tem a frequência de 440 Hertz. Isso quer dizer que quando tocamos a nota *lá*, do meio do piano, nosso tímpano vibra para frente e para trás 440 vezes em um segundo. O valor desse número é escolhido arbitrariamente. No passado usava-se valores entre 430 e 460 Hertz (1). O *dó* emitido por uma orquestra de instrumentos barrocos soa como o *si* de uma orquestra moderna.

A figura ao lado mostra a propagação do som. As moléculas vão e voltam, oscilando, embora pareça que uma parte está sempre saindo e outra entrando. A pressão do ar é proporcional à densidade das moléculas que oscila. Quando vemos o gráfico de uma onda sonora, uma cobrinha chamada senoidal oscilando em torno de uma linha horizontal, na verdade estamos vendo o gráfico da pressão do ar em função do raio. A linha horizontal representa o raio, a distância radial a partir da fonte.



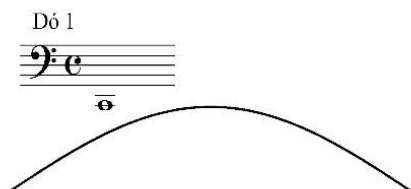
Para ver o gif em movimento:

<https://3.bp.blogspot.com/-YqWj1G-4Fnc/Wr0K922gMpl/AAAAAAAAACdk/UEB-WWPzcf4uz-YPAOBDoi2JXvsd6WAQQCLcBGAs/s1600/propagacao+do+som.gif>

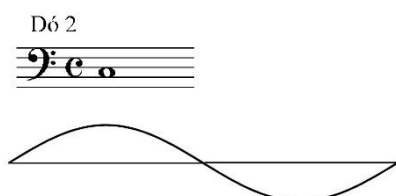
Dizemos que uma nota é aguda quando ela faz nosso tímpano vibrar muito, e que a nota é grave quando nosso tímpano vibra pouco. A voz de uma mulher é mais aguda que a de um homem. Vibra mais vezes por segundo. O som de um contrabaixo é mais grave do que o de uma flauta, pois vibra bem menos vezes. A nota mais grave que o ouvido humano consegue ouvir tem a frequência de cerca de 20 Hertz. Se batermos com uma vareta 8 vezes por segundo, ouviremos apenas o ritmo *tatatata* se repetindo. Mas se essa frequência for aumentando, começaremos a ouvir um som grave aparecendo. Se essa frequência chegar a 27,5 batidas por segundo, começaremos a ouvir o *lá* mais grave do piano.

* **Gildemar Carneiro dos Santos** – Instituto de Física, UFBA. Doutor em Física pela Universidade de Nagoya – Japão (1990). Mestre em Física pela Universidade de Nagoya – Japão (1986). Mestre em Física pela Universidade de São Paulo (1982). Bacharel em Física pela Universidade de São Paulo (1979). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Bahia. Músico nas horas vagas, coordena a orquestra de amadores Ateneu Musical. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9800581085946445> gildemar@ufba.br

Suponha que nossa corda, tesa com as extremidades fixas, esteja vibrando conforme a figura abaixo, com um ventre só, e que ela dê a nota dó. Um dó grave, que chamaremos de dó 1, que faz vibrar nosso tímpano com frequência f . Dizemos então que esse dó 1 é a nota fundamental.



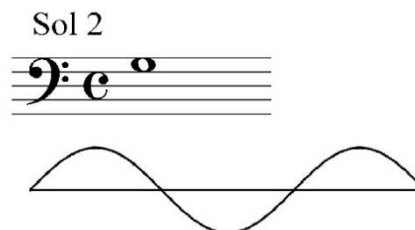
Mas a corda pode vibrar também com dois ventres, conforme a figura abaixo. Nesse caso, sabe-se pela experiência que essa nova nota terá o dobro da frequência anterior, $2f$. Chamaremos a essa nova nota de dó 2, sendo o primeiro harmônico do dó 1. Isso porque se tocarmos o dó 1 junto com o dó 2, o dó 2 fará nosso tímpano vibrar com o dobro da frequência do dó 1, e isso soa tão agradável aos nossos ouvidos que dizemos que são as mesmas notas, e por isso usamos o mesmo nome: dó 1 e dó 2.



Quando Marisa Monte canta com Arnaldo Antunes "Amor, I loveyou", ela está cantando sempre com o dobro da frequência emitida por ele. Dizemos que ela canta uma oitava acima da voz dele. Soa tão bem que nos parece que estão cantando igual. Normalmente as mulheres cantam uma oitava acima da voz dos homens, ou seja, as mulheres emitem o dobro da frequência da voz dos homens. Quando um homem emite uma nota e uma mulher tenta reproduzir, naturalmente ela reproduz com o dobro da frequência. É claro que há exceções, quando a mulher tenta cantar na mesma frequência do homem. Dizemos então que cantam na mesma altura. A altura da nota musical se refere à frequência com que essa nota faz vibrar nosso tímpano.

A corda pode vibrar também formando três ventres, e então teremos uma frequência

$3f$. Chamaremos essa nota de sol 2. É o segundo harmônico do dó 1. Esse sol 2 soa muito agradável quando tocado tanto com o dó 1 quanto com o dó 2. É o chamado intervalo de quinta.



Se a corda formar quatro ventres, terá frequência $4f$, que é o dobro da $2f$, do dó 2, terceiro harmônico. Dobro da frequência quer dizer uma oitava acima, então essa nota com frequência $4f$ será o dó 3, uma oitava acima do dó 2, e duas oitavas acima do dó 1.

Para lembrar facilmente quais são os harmônicos, basta achar primeiro as oitavas, que têm o dobro da frequência. Os ímpares ficam quase no meio entre os pares, só que um pouco mais para o lado agudo. Um é o dó 1, dois é o dó 2, quatro é o dó 3. Então o três fica entre o dó 2 e o dó 3, mais pra cima, que é o sol 2.

Seis ventres, $6f$, o dobro de $3f$, é o sol 3, quinto harmônico.

Cinco ventres, frequência $5f$, fica entre o dó 3 ($4f$) e o sol 3 ($6f$), mas mais perto do sol 3 que do dó 3. Então é o mi 3, quarto harmônico. Esse mi 3 soando junto com o dó 3 constitui o intervalo de terça, muito usado pelas duplas sertanejas, e pelos compositores clássicos também. As três notas, dó, mi, sol, em qualquer oitava (ou seja, duplicando sua frequência quantas vezes se queira), constituem o acorde de dó maior. As três soam muito bem, quando emitidas simultaneamente, uma reforçando a outra.

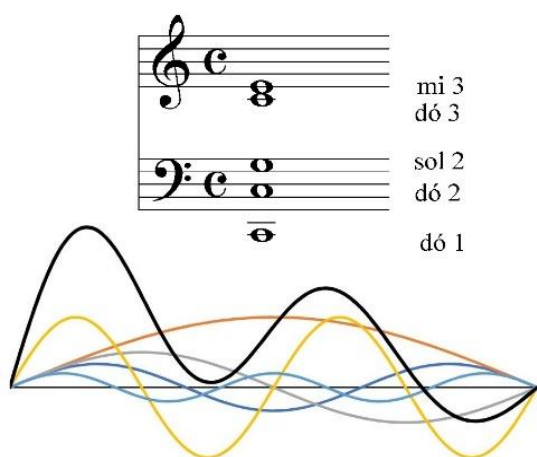
Oito ventres, com o dobro de $4f$, é o dó 4, sétimo harmônico.

Sete ventres, frequência $7f$, fica entre o sol 3 ($6f$) e o dó 4 ($8f$), mais perto do dó 4 que do sol 3. Então é o si bemol 3, sexto harmônico. Para o nosso ouvido a combinação de si bemol 3 com o dó 4 não soa muito bem. Dizemos que é dissonante. Ou seja, não é agradável que vibrações com relação de frequência de $7/8$ cheguem aos nossos ouvidos. O conjunto das notas dó, mi, sol e si b constitui o chamado acorde de

sétima, um acorde dissonante usado com muita frequência. A tensão que a dissonância produz requer que depois dele toquemos um acorde sem dissonâncias (o acorde de fá, com as notas fá, lá e dó, conforme ensina a Harmonia).

Dez ventres é o mi 4, pois é o dobro da frequência do mi 3.

Nove ventres fica entre o dó 4 (8f) e o mi 4 (10f), logo é a nota ré 4. Ela também soa dissonante com as outras já vistas, mas sua intensidade, dentro da nota dó, é tão fraca que não nos causa desconforto.



Na verdade, quando você faz a corda vibrar, ela vibra numa combinação de todos esses modos citados acima simultaneamente. Todos os harmônicos soam juntos com o som fundamental, e é isso que diferencia o timbre dos instrumentos. Um violino pode dar a mesma nota de um piano, e o som será muito diferente. Isso porque a intensidade de cada harmônico é diferente para cada instrumento. Cada vez que uma nota é emitida, mesmo que seja por uma mesma pessoa, a distribuição dos harmônicos é diferente, e isso faz o timbre ser distinto.

Na ilustração acima damos uma ideia de como é o mecanismo dos harmônicos. A nota emitida é o dó 1, a mais grave, correspondendo ao único ventre que se estende de uma extremidade à outra da corda. Juntamente com ela soam também os outros harmônicos. Mostramos apenas os primeiros: dó 2, sol 2, dó 3 e mi 3. Quanto mais aguda a nota, maior o número de ventres, e menor a intensidade. O som que chega ao nosso ouvido é a soma de todos eles, no caso, a curva preta. Claro que o gráfico está exagerado, mostrando uma

amplitude muitas vezes maior que a real, para que o desenho fique claro. As cordas de um violão na verdade fazem uma curva pouco perceptível.

Esse formato da curva preta é que vai determinar o timbre, ou seja, a propriedade que faz distinguir a mesma nota emitida por instrumentos diferentes, ou a diferença das vozes das pessoas.

Resumindo, quando tocamos a nota dó, juntamente com ela soa um conjunto de outras notas, chamadas harmônicos, que definem o timbre do som. O mesmo acontece com qualquer outra nota emitida. O som mais próximo de um som puro, praticamente sem harmônicos, é o som de um diapasão. A presença dos harmônicos é um fator positivo, pois enriquece a sonoridade.

O SISTEMA TEMPERADO

Muitos já devem ter ouvido falar no *Cravo Bem Temperado de Bach*, e ficado sem entender o que seria. Cravo com tempero lembra Gabriela, Cravo e Canela, mas o assunto é outro. O temperado do cravo de Bach diz respeito a como distribuir uniformemente as notas da escala musical. Precisamos de uma preparação inicial para chegar lá.

Imaginemos a afinação de um piano. O afinador afina uma nota, por exemplo o dó 1. Tocando esse dó 1, ele ouve o primeiro harmônico, que é o dó uma oitava acima, e afina o dó 2. Analogamente afina todos os dó 3 do piano. Depois, tocando o dó (1f), ele ouve nitidamente o segundo harmônico, que é a nota sol (3f). Dá para ouvir, principalmente quando o dó é grave. Se você tocar a corda dó de um violoncelo, com algum treino vai conseguir ouvir no meio do som desse dó grave o sol do segundo harmônico. No piano também dá para se ouvir. Então ele afina o sol e a partir daí todos as notas sol. Agora tocando o sol (3f), ele ouve o ré (9f), que é o segundo harmônico do sol. Afina todos as notas ré. Assim sucessivamente. Esse é o chamado ciclo de quintas, porque contando nos dedos do dó até o sol, tem cinco notas (dó ré mi fá sol), etc.

Acontece que temos um problema. Se for seguindo esse raciocínio de o segundo harmônico ter o triplo da frequência da nota fundamental, as frequências dessas notas seriam sempre potências do número 3, ou

seja, $f = 3^n f$. Mas sabemos que quando dobramos a frequência de uma nota, obtemos essa nota uma oitava acima. Então para que, pelo ciclo de quinta, voltássemos à nota dó, seria necessário que esse $f = 2^m f$, ou que $3^n f = 2^m f$. Ora, isso é impossível, pois 3^n é um número ímpar, enquanto que 2^m é um número par, nunca podem ser iguais.

Então pelo ciclo de quintas obtido a partir do segundo harmônico de cada nota, teríamos infinitas notas, o ciclo nunca se repetiria. Quer dizer que o nosso afinador nunca chegaria de volta ao dó inicial!

O si# com frequência $531.441f$ fica perto do dó com frequência $524.288f$, mas é mais agudo. Pela física, o dó não se repete no ciclo de quintas. O si sustenido difere do dó, o lá bemol difere do sol sustenido. As pessoas que tocam instrumentos de cordas, violinistas, etc., se orgulham em dizer que o dó sustenido difere do ré bemol. Isso porque eles são treinados a usar dedos diferentes nesses dois casos, e pela intuição podem tocar o harmônico correto. Mas quando tocam juntamente com piano ou certos instrumentos de sopro, têm que ajustar para que essas duas notas soem iguais, e não desafinem com seus parceiros.

As frequências relativas das notas musicais:

dó	$1 f$	fá #	$729 f$
sol	$3 f$	dó #	$2187 f$
ré	$9 f$	sol #	$6561 f$
lá	$27 f$	ré #	$19683 f$
mi	$81 f$	lá #	$59049 f$
si	$243 f$	mi #	$177147 f$
		si #	$531441 f$

Esse problema deu origem à chamada quinta do lobo, na idade média. Afinavam os teclados do mi bemol até o sol sustenido, usando o ciclo de quintas: mi bemol, si bemol, fá, dó, sol, ré, lá, mi, si, fá sustenido, dó sustenido, sol sustenido. Cada nota soava bem com a sua vizinha da direita e da

esquerda, mas o sol sustenido não soava bem com o mi bemol. A dissonância dessas duas notas juntas produzia um batimento grave que parecia um lobo uivando. No sistema moderno o sol sustenido é feito igual ao lá bemol, cuja quinta é o mi bemol, por isso não tem problemas.

Mas como esse problema foi resolvido? A solução se deu com um recurso matemático. Dividiu-se a oitava em doze notas igualmente espaçadas. Como a oitava é obtida com o dobro da frequência, $2f$, então estabeleceu-se que uma nota estaria meio tom acima da outra de frequência f se a sua frequência fosse $2^{1/12} f$ (2).

As notas musicais do mundo ocidental ficaram então assim:

Frequências relativas no sistema temperado

dó	$1 f$	fá # = sol b	$2^{6/12} f$
dó # = ré b	$2^{1/12} f$	sol	$2^{7/12} f$
ré	$2^{2/12} f$	sol # = lá b	$2^{8/12} f$
ré # = mi b	$2^{3/12} f$	lá	$2^{9/12} f$
mi	$2^{4/12} f$	lá # = si b	$2^{10/12} f$
fá	$2^{5/12} f$	si	$2^{11/12} f$
		dó'	$2 f$

Na prática, o afinador de piano começa pelo dó, por exemplo, e vai afinando pelo ciclo de quintas até chegar ao mi#. A quinta desse mi#, que é o si#, vai soar mais agudo que o dó. Então ele abaixa um pouco o mi# e sai abaixando um pouco de volta as notas que já afinou, de modo a deixar a escala "temperada", ou seja, com todos os intervalos iguais.

Na tabela abaixo comparamos as frequências da escala de dó, com o lá padrão com frequência de 440 Hz, usando o sistema temperado, e usando o ciclo de quintas. A diferença entre as frequências é mostrada em porcentagem.

Nota	Freq. Temperada	Ciclo de quinta	Diferença
dó	261,6	260,7	0,34%
ré	293,7	293,3	0,11%
mi	329,6	330,0	-0,11%
fá	349,2	347,7	0,45%
sol	392,0	391,1	0,23%
lá	440,0	440,0	0,00%
si	493,9	495,0	-0,23%
dó	523,3	521,5	0,34%

A Quinta do Lobo

Vemos que a diferença entre a afinação temperada (matemática) e a afinação baseada nos harmônicos (física) é muito pequena, menos de 0,5%. Mas o ouvido humano consegue perceber. E a quinta do lobo vinha da dissonância entre o mi bemol e o sol sustenido, quando a afinação era feita com base nos harmônicos. Se o sol sustenido fosse igual ao lá bemol, o mi bemol seria o segundo harmônico desse lá bemol, e soaria muito bem. Mas isso não acontece na afinação por harmônicos.

Vamos afinar todas as notas no intervalo de um dó a outro dó, no meio do piano. Afinamos primeiro o lá com frequência $f = 440$ Hz, depois o ré com $2f/3$, de modo que o lá seja o harmônico do ré. Para que o ré seja o harmônico do sol, a frequência do sol mais grave que o ré deveria ser $2/3$ da do ré. Pegamos o dobro dessa frequência, para que

o sol fique acima do ré, perto do lá. Do sol, afinamos o dó, o fá, com $4/3$ da do dó, depois o si bemol, e depois chegamos no mi bemol.

Agora vamos para cima. Afinamos o mi harmônico do lá, com frequência $3/2$ da do lá. Pegamos então o mi uma oitava abaixo, com frequência $3/4$. Do mi afinamos o si, depois o fá #, o dó #, e finalmente o sol #. Esse sol sustenido não vai soar bem com o mi bemol obtido acima. Vejamos as frequências na tabela abaixo:

dó	260,7	fá #	371,3
dó #	278,4	sol	391,1
ré	283,3	sol #	417,7
mi b	309,0	lá b	412,0
mi	330,0	lá	440,0
fá	347,7	si b	463,5
		si	495,0

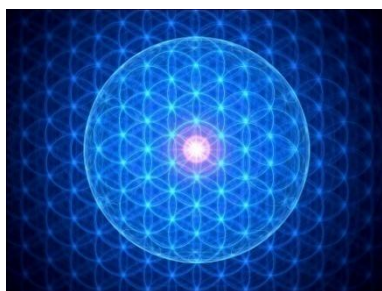
Diferença: 1,35%

A diferença entre o lá b (que soa bem com o mi bemol) e o sol sustenido é de 1,35%, suficiente para causar batimento. Batimento é um som grave produzido por duas notas de frequências muito próximas. É esse som que parece o uivo de um lobo, e que não aparece no sistema temperado.

Com esse sistema temperado, onde o espaçamento entre todas as notas é o mesmo (a razão entre as frequências de duas notas contíguas é constante), Bach escreveu o seu *Cravo Bem Temperado*, com Prelúdios e Fugas em todas as tonalidades, mostrando que nenhuma nota é especial.

(1) <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%A1>

(2) Bekerley, Ondas



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

5 – SISTEMATIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA DOS TRIÂNGULOS: METODOLOGIA DA ESCOLA DINÂMICA ENERGÉTICA DO PSIQUISMO, NA ATUAÇÃO CLÍNICA

Bruna Improta de Oliveira Mendonça*¹
 Maria Alice Queiroz de Brito (Lika Queiroz) *²
 Marcello Ladeia*³

RESUMO

A Escola Dinâmica Energética do Psiquismo (DEP) está embasada em uma teoria do desenvolvimento psicológico e uma metodologia de atuação próprios, com base epistemológica holística e transdisciplinar. Inserida no movimento da quarta força da psicologia, a Psicologia Transpessoal, enfatiza a multidimensionalidade humana, propondo uma integração desta múltipla dimensão com a experiência existencial de cada um. Dentre as possibilidades de atuação utilizando a metodologia DEP, o objetivo deste trabalho consiste em sistematizar uma das principais fontes de diagnóstico e intervenção utilizadas na Escola, a Cartografia dos Triângulos, especificamente na prática clínica. Para isso serão apresentados os princípios básicos da Escola que estão ligados ao entendimento da cartografia dos triângulos; a compreensão e reflexão sobre o ser terapeuta para a DEP; a descrição do mapa dos triângulos, especificando cada triângulo e seus significados; e a reflexão e estruturação das possibilidades de trabalho terapêutico com essa cartografia. Como discussão, pode-se perceber que a DEP propõe, como um caminho iniciático, o desenvolvimento e educação permanentes, no intuito de facilitar o despertar da consciência pessoal para a presença do Ser Essencial, possibilitando espaço para que o Terapeuta interno atue em si mesmo. Esse compromisso envolve principalmente o cuidado consigo, enquanto canal para a transformação do outro.

Palavras-chave: Dinâmica Energética do Psiquismo. Psicologia Transpessoal. Cartografia dos Triângulos.

*¹ **Bruna Improta de Oliveira Mendonça** - Doutoranda em Psicologia (UFBA), Mestra em Psicologia (UFBA), Gestalt-terapeuta (Instituto de Gestalt-terapia da Bahia e Faculdade Baiana de Medicina e Saúde Pública), Psicoterapeuta Transpessoal (DEP). Psicóloga clínica, facilitadora de grupos e oficinas em Gestalt-terapia, arteterapia gestáltica e rodas de mulheres. Sócia idealizadora do projeto Mergulho das Lobas, círculo de mulheres em Salvador e imersão terapêutica no Vale do Capão - Chapada Diamantina - Bahia. Atuou como docente na graduação de cursos de Psicologia, e atualmente é docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e de especializações em Gestalt-terapia na Bahia e no Espírito Santo. improta.bruna@gmail.com

*² **Maria Alice Queiroz de Brito (Lika Queiroz)** – Psicóloga. Mestre em Psicologia Social (UFBA). Professora e supervisora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Fundadora e diretora do Instituto de Gestalt-terapia da Bahia. Gestalt-terapeuta, docente de cursos de Pós-graduação Lato Sensu e formações em Gestalt-terapia no Brasil. Coautora dos livros *Catálogo de Abordagens Gestálticas*, *Questões do Humano na Contemporaneidade*, e outros. Criadora da metodologia Reconfiguração do Campo Familiar: um enfoque transgeracional em Gestalt-terapia. Desenvolveu uma metodologia do trabalho com caixa de areia em Gestalt-terapia. Membro da equipe do trabalho Curando a Criança Ferida dentro de Nós. Membro do Colégio Internacional de Terapeutas. likaqbrito@gmail.com

*³ **Marcello Ladeia** – Psicólogo, Psicoterapeuta e Gestalt-terapeuta (IGTBa), Especializado em atenção ao usuário de Álcool e outras drogas (CETAD/ UFBA), Formação e atuação com traumas pela Experiência Somática (SE). Membro do colegiado e focalizador da Dinâmica Energética do Psiquismo (DEP), compõe a equipe do Curando a Criança Ferida, é criador do UNO: vivendo um grupo, e co-criador do Parceiraria: usinas de grupos. marcelloladeia@yahoo.com.br

Introdução

A Escola Dinâmica Energética do Psiquismo vem construindo seu próprio núcleo teórico, dentro de uma proposta ampla de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, apoiando uma metodologia própria de ação terapêutica (BASSO; PUSTILNIK, 2000). Fundamenta-se em ensinamentos da ciência ocidental e das tradições sagradas do Oriente e do Ocidente, elegendo como princípio básico a dinâmica da energia humana, sob a proteção da pulsão energética do Ser, fonte de todas as manifestações da Consciência. Com base epistemológica holística e transdisciplinar, faz parte do movimento da quarta força da psicologia, a Psicologia Transpessoal (BASSO; PUSTILNIK, 2000, BRITO, 2012).

Enfatizando a multidimensionalidade humana e propondo a integração desta multidimensionalidade na experiência existencial de cada um, a fonte inspiradora da DEP (Dinâmica Energética do Psiquismo) está na necessidade de trabalhar o indivíduo na dimensão físico-emocional-mental-espiritual, facilitando o despertar do ser pessoal para o Ser essencial¹ (BASSO; PUSTILNIK, 2000, BASSO; AMARAL, 2011). O trabalho desta escola estrutura uma prática de percepção e consciência no corpo que abre possibilidades para acesso às outras dimensões humanas presentes no próprio corpo: o emocional, o psíquico, o social, o anímico e o espiritual, criando e aprimorando uma metodologia de registro, uma cartografia que utiliza como base o conhecimento dos triângulos, enquanto estruturas informacionais (BASSO; AMARAL, 2011).

Segundo Basso e Amaral (2011) o propósito da Escola, portanto, é captar do Campo de Sabedoria Universal um aspecto único que acrescente algo às práticas iniciáticas e terapêuticas. O maior fator singular, em toda a individualidade, é o Ser essencial que cada um é. Esse aspecto pode servir de base para trabalhos na esfera clínica, educacional, organizacional, social e ambiental.

Dentre as possibilidades de atuação utilizando a metodologia DEP, o objetivo

deste trabalho versa na sistematização da cartografia dos triângulos especificamente na prática clínica. Para isso serão apresentados os princípios básicos da Escola que estão ligados ao entendimento da cartografia dos triângulos; a compreensão e reflexão sobre o ser terapeuta para a DEP; a descrição do mapa dos triângulos, especificando cada triângulo e seus significados; e a reflexão e estruturação das possibilidades de trabalho terapêutico com a cartografia dos triângulos.

Metodologicamente, a DEP não promete, em sua concepção de trabalho terapêutico, uma mudança de padrões e hábitos mecanicamente, sem reflexão, dentro de uma proposta ditada por outros, mas propõe um caminho, uma jornada que deverá ser realizada pelo cliente e testemunhada pelo terapeuta. Um Despertar, oferecido como um caminho educativo e terapêutico para todos os que receberem, de alguma forma, o chamado interno para o reencontro consigo mesmo (BASSO; PUSTILNIK, 2000, BASSO; AMARAL, 2011).

Princípios básicos da Dinâmica Energética do Psiquismo

Basso e Amaral (2011) afirmam que a Escola busca a excelência da compreensão do ser humano, reconhecendo que por mais abrangentes que sejam os níveis de consciência e comunhão com Deus nos níveis espirituais, é no reino humano que se encontra a Liberdade e se desperta para o Ser, afinal, somos humanos, estamos humanos, e o corpo é o nosso instrumento de ação nesta dimensão, através do motor do Amor incondicional e livre. Neste sentido, a DEP trabalha com a multidimensionalidade no corpo e os triângulos são os campos informacionais que estruturam os diversos níveis da experiência existencial, corporificada.

Esses mesmos autores compreendem que o desenvolvimento do ser, ancorando cada vez mais o Ser Essencial, ocorre no fluxo de duas correntes que vêm uma em direção à outra, em direção ao centro; uma que vem dos planos sutis e outra dos planos materiais (BASSO; AMARAL, 2011). Brito (2012) esclarece que consistem em padrões vibratórios distintos, mas que coexistem simultaneamente no mesmo espaço, traduzidos como movimentos ascendentes e descendentes para facilitar a compreensão.

¹ Basso & Amaral (2007) definem o Ser como a realidade, "essência onde o potencial experimenta a existência que acontece." (pg. 51). Desta forma, segundo Brito (2012) o Ser Essencial é o núcleo verdadeiro do humano, a energia que fundamenta toda a vida pessoal.

Desta forma, compreende-se a proposta de que não é possível apenas galgar níveis de maior sutileza numa única direção ascendente, mas, conforme afirmam Basso e Amaral (2011) de “colocar-se em um espaço de silêncio e vazio onde os dois fluxos distintos e simultâneos (...) se encontram, um ponto de equilíbrio, e encontram a Paz. (...) Esse é o lugar do ‘coração’, o caminho do meio” (p. 26).

A corrente descendente vem do imaterial para o material e a ascendente do material para o imaterial. A Vida é, conforme os conceitos da DEP, a energia que circula e flui constantemente de um pólo para o outro, e o Ser é a presença que traz a consciência à Vida. Não obstante nunca temos uma forma fixa e acabada, já que temos sempre uma transformação perene das substâncias, modeladas a partir de dentro, assumindo formas diferentes em cada instante. Somos um constante vir a ser, um fluxo eterno, inacabado.

O indivíduo é reconhecido pela Escola como um Núcleo Individualizado da Consciência (BASSO; PUSTILNIK, 2000), sendo Consciência caracterizado como plenitude de tudo o que É – o Ser na sua totalidade –, diferente de consciência em minúsculo que se refere à dimensão psicológica (BASSO; PUSTILNIK, 2000; BRITO 2012). Neste sentido, conforme aponta Brito (2012) e Basso e Amaral (2011), o eu pessoal é percebido a partir da influência das interações entre campos mórficos e morfogenéticos, revelando uma linhagem genética dos pais e antepassados e a experiência advinda de todas as corporificações (bagagem do Ser, sua herança genética, acrescidas das influências dos campos físico, sociocultural, afetivo, relacional e familiar). O comportamento pode, portanto, ser considerado uma expressão temporária da interação entre esses vários campos de informação.

Do imaterial para o material a presença do Ser traz a atenção; do material para o imaterial traz a intenção. A Consciência, portanto, é atenção e intenção. A corrente descendente traz o princípio que in-forma o espírito, e a corrente ascendente traz a substância material que toma forma realizando um propósito (BASSO; AMARAL, 2011). Contudo, para além dessas dimensões, é na experiência que tudo se transforma. Assim, “o potencial criador informa, a existência é forma e a experiência

transforma” (BASSO; AMARAL, 2011, p. 50) O Ser, portanto, é a realidade e a essência onde o potencial experimenta e a existência acontece. Não existe forma sem o princípio que a informa, nem existe o princípio sem a forma que o expressa, e ambos são estados de transformação perene.

Campo, de acordo com Sabetti (1991), esclarecendo os conceitos acima, é uma influência organizadora no espaço, que mantém os padrões energéticos unidos. A matéria é a expressão temporária da interação dos campos. Basso e Amaral (2011) complementam afirmando que se trata de uma matriz, ou meio, que conecta dois ou mais pontos no espaço; uma zona de influência onde uma certa carga e certos efeitos podem ser detectados. Sheldrake (1993, apud BASSO; AMARAL, 2011), por sua vez, afirma que o conceito de campos morfogenéticos, embrionários e de desenvolvimento seriam semelhantes aos campos conhecidos pela física, pois correspondem a regiões invisíveis de influência, com propriedades inerentemente holísticas, contudo constituindo um novo tipo de campo desconhecido pela física. Estariam dentro de organismos, em torno deles, e conteriam dentro de si mesmos uma hierarquia aninhada de campos dentro de campos – campos de órgãos, tecidos, células.

Desta forma, campo consiste em um sistema definidamente distribuído de tensões gravitacionais eletromagnéticas que determina a própria geometria do espaço. É um campo informacional, regiões imateriais de influência, que não são percebidas a olho nu. A matéria, segundo Basso e Pustilnik (2000) e Basso e Amaral (2011), é uma expressão temporária da interação entre os campos, e nós ressoamos com nosso mundo e estamos conectados uns com os outros na camada mais profunda do nosso Ser.

Abertos ao Ser essencial, o Ser é Presença e sua qualidade de energia é o Amor. O sentido da vida, conforme apontam Basso e Amaral (2011), é estar em tal ponto acordado para a presença do Ser, que tudo o que vem como impregnação espiritual, social, corporal, ou ambiental, desaparece. É preciso ter humildade de trabalhar cada etapa para poder sustentar-se em seus próprios pés e assumir a responsabilidade por estar aqui, no agora, e entregar-se e desaparecer na Totalidade. Presença é o que é, nem descendente, nem ascendente, é

além do espaço e do tempo, da mente e da consciência, é apenas Ser, acordar.

Brito (2012) compilou os principais propósitos da DEP no contexto psicoterápico, que serão resumidos da seguinte maneira:

1. *O Alinhamento com o Ser Essencial:* É meta da psicoterapia desenvolver a conexão entre o eu pessoal e o Self transpessoal (desvelar do Ser Essencial), objetivando o desenvolvimento da consciência para que o cliente se dê conta do que ele É. Através desse alinhamento se cria um campo de confiança entre o terapeuta e o cliente. Basso e Pustilnik (2000) revelam que a psicoterapia é vista como um aprofundamento nos diversos níveis da consciência através do corpo, pela intenção e atenção.
2. *O Despertar do Curador Interno:* Perspectiva de despertar, perceber e perceber-se na Presença, através da conexão com o Campo da Sabedoria Universal. Quem realiza o trabalho, na perspectiva da DEP, é o próprio Terapeuta interior. Cada indivíduo é único, singular e deve ser compreendido e respeitado como alguém capaz de ser autor da sua própria existência.
3. *Terapeuta Centrado no Ser:* O terapeuta, para Basso e Amaral (2011) é aquele que constrói junto com o cliente um campo em que o Ser pode ser percebido e acessado com maior clareza e plenitude. Para a DEP o terapeuta deve ser uno com o campo de Sabedoria Universal, atuando em alinhamento com o Ser Essencial, centrado no espaço de silêncio.
4. *Compreensão diagnóstica – cartografia dos triângulos e espiral do desenvolvimento:* Na DEP o terapeuta trabalha com dois mapas de referência para compreensão diagnóstica do processo do cliente, a Cartografia dos Triângulos e a Espiral do Desenvolvimento. Recentemente foi adicionado um terceiro, o Mapa da Permanência e Transcendência – a Origem. Para este trabalho enfocaremos a Cartografia dos Triângulos.

A compreensão diagnóstica a partir da Cartografia dos Triângulos

De acordo com Basso e Amaral (2011) somos entidades em distintas linhas de desenvolvimento, em diferentes níveis de maturidade e diferentes necessidades, vivendo simultaneamente, representando a multidimensionalidade humana com maior ou menor consciência do Ser que é. Somos fruto de uma relação afetiva entre nossos pais, vivendo em famílias, participando de uma realidade emocional e relacional carregada de sentimentos e sensações, que se estendem ao ambiente social e cultural, também carregados de afetos e conflitos, gerando uma infinidade de crenças, dogmas, leis e mandatos que nos regulam e limitam, ao quais nos submetemos com maior ou menos consciência (BASSO; AMARAL, 2011).

A partir desta perspectiva, Basso e Amaral (2011) identificam cinco diferentes níveis, englobando dois aspectos complementares cada, que podem ser apresentados da seguinte forma:

1. “Sobrevivência, existência corporal, alimentação; e nossa identidade e realidade espiritual.
2. Vínculos, relações afetivas, emoções, sentimentos; e a realidade da alma, suas leis, o carma, seus aprendizados e ideais.
3. Ordem social, crenças, regras, mandatos; e nossas responsabilidades e capacidade de expressarmos nossas convicções e nos comprometermos socialmente.
4. Ideais humanos de compaixão, harmonia e equilíbrio, compreensão clara e abrangente, solidariedade, cooperação; e nossa realização essencial, compaixão, misericórdia e presença.
5. Totalidade sem divisões, não-dual e integral.” (BASSO; AMARAL, 2011, p. 34)

Estes são os cinco aspectos básicos da manifestação humana. Quatro correspondem aos campos de forças que nos influenciam e condicionam, campos de informações que nos caracterizam como pessoas, qualificando oito níveis de manifestação em dois fluxos simultâneos e complementares, um ascendente e um descendente, movendo a

energia ao ponto central do coração, o ponto de encontro. Como estruturas informacionais Basso e Amaral (2011) reconhecem quatro pares de triângulos em relação a esses pares de opostos, codificando toda a manifestação, como causação descendente e evolução ascendente manifestando a vida. O quinto é apenas descendente, sem oposto (Figura 1). “A Vida é uma totalidade onde formação, transformação e informação ocorrem simultaneamente; uma unidade trina, triuna, uma trindade, um triângulo” (BASSO; AMARAL, 2011, p. 108).

Mais especificamente, os triângulos consistem em estruturas informacionais, princípios matemáticos organizadores do tempo e espaço, de natureza geométrica. São, segundo Basso e Amaral (2011) princípios espirituais que criam no mundo manifesto padrões de acontecimentos, condições determinadas e níveis de consciência diferenciados, sempre que uma unidade se individualiza e se corporifica, distinguindo-se no campo. São campos de influência com uma direção e sentido (ascendentes ou descendentes), e as arestas que conectam os vértices configuram o triângulo, indicando o movimento da energia do trabalho.

Os triângulos representam diferentes campos de informações que caracterizam os diversos níveis de consciência que manifestamos, consistindo em padrões energéticos estáveis, e por isso reconhecíveis, o que permite o trabalho terapêutico acontecer. Enquanto padrões energéticos, não são formas fixas ou rígidas, mas movimentos que podem ficar paralisados ou fixados num padrão, repetindo-se indefinidamente. O trabalho terapêutico é justamente o que pode liberar a consciência do padrão rígido, permitindo que a energia volte a fluir, dentro de um ritmo próprio, estruturante, porém vivo (BASSO; AMARAL, 2011).

Os quatro pares de triângulos podem ser reconhecidos, experimentados e transformados pelo trabalho iniciático e terapêutico e o quinto sempre esteve presente, sempre está e sempre estará; é o que sempre é. É o princípio e o fim de tudo, a Totalidade, a única Realidade, o Ser, um despertar (BASSO; AMARAL, 2011). Neste trabalho enfocaremos as possibilidades de trabalho nos quatro pares de triângulos sustentados no quinto, como o Despertar.

Basso e Amaral (2011) distinguem os quatro níveis da seguinte forma:

O primeiro nível é a esfera da **identidade no corpo**, que se individualiza como um Eu. É o nível do Espírito, como *primeiro triângulo descendente*, da consciência do Eu que se percebe a si mesmo e pode dizer “Eu Sou”. Como *primeiro triângulo ascendente* é o corpo vivo, em sua individualidade corporal, existencial, fisiológica e organísmica. Os primeiros triângulos, desta forma, apontam para o Ser no corpo; o Estar.

O segundo nível é a esfera relacional, do **Carma**, leis dos encontros e aprendizados, e dos **vínculos afetivos** nos relacionamentos, já que esse Estar, mencionado acima, sempre ocorre simultaneamente em outros níveis. Como *segundo triângulo descendente* revela a lei que governa os relacionamentos, o desenvolvimento no tempo, aprendizado, criação do futuro, criatividade, visão que antecipa e permite a realização do futuro, Carma. Como *segundo triângulo ascendente*, por sua vez, representa o vínculo afetivo e os frutos emocionais dos relacionamentos, reações emocionais de acolhimento, abandono, vergonha, prazer, bem como possibilidade de alimentar e suprir. Os segundos triângulos falam da alma e suas relações e reações.

O terceiro nível é a esfera social, trazendo a perspectiva da **Responsabilidade e Ordem**. O *terceiro triângulo descendente* revela a capacidade de inserção social e responsabilidade social, pelos atos e acontecimentos, além da capacidade de expressar e ir ao encontro de suas convicções, os papéis representados na sociedade e a autoria de si mesmo, que emana da própria presença, reconhecendo direitos, cumprindo deveres, em reconhecimento da lei e da ordem. O *terceiro triângulo ascendente* é justamente a representação da ordem que revela a autoridade externa, que pode ser reconhecida, eleita, importada ou usurpada, associada a padrões e crenças de diversas ordens, como sociais, religiosas, educacionais, dogmas e submissão aos limites impostos pelo poder e condicionamentos dos apelos da vida em sociedade.

O quarto nível representa o **Encontro e a Harmonia**, o equilíbrio, a escuta e consideração; é onde as correntes se tocam diretamente. O *quarto triângulo descendente* se entrelaça com o *quarto triângulo*

ascendente, e a consciência capta a Presença da energia que flui e podem ser revelados os ideais humanos, em suas mais altas aspirações, como a compaixão, solidariedade, cooperação, reconhecimento do Ser imanifesto por trás de toda manifestação, a misericórdia e a força do coração.

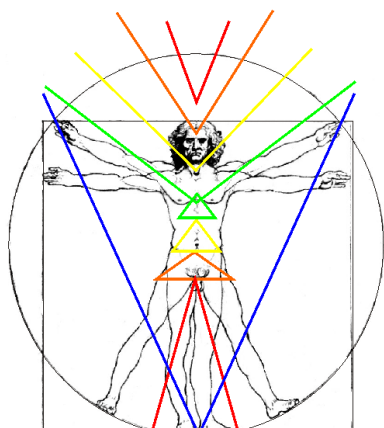


Figura 1: A Cartografia dos Triângulos da Dinâmica Energética do Psiqismo (BASSO; AMARAL, 2011)

O trabalho de desenvolvimento da Consciência, do despertar, começa no invisível, com a tomada de consciência da dor e da fragmentação, além da busca pela unidade. O aspecto mais visível é o corpo e suas sensações (sistema nervoso, músculo, vísceras, sangue e respiração). A percepção do corpo e do fluxo de energia e seus bloqueios, abre para os demais níveis e permite a ampliação da consciência e, embora a atenção esteja em níveis parciais, o trabalho se realiza no Todo. Desta forma, quem realmente realiza o trabalho é o próprio Ser, ou o Mestre interno, como apontam Basso e Amaral (2011).

Para responder às demandas cotidianas, são necessários recursos de sobrevivência que, durante muito tempo são satisfatórios em determinados momentos, porém se cronificam e se transformam no sistema pessoal de defesas que aparentemente é o melhor meio de sobrevivência de cada um, aprofundando a fragmentação. Normalmente, segundo Basso e Pustilnik (2000) o cliente busca terapia justamente quando o sistema de defesas já não satisfaz e o desconforto é maior que o que ele pode tolerar.

Brito (2012) esclarece que a queixa do cliente, o desconforto, ou algum exercício de consciência corporal utilizado pela DEP são os pontos gatilhos do processo. A partir deles, o terapeuta o convida a perceber onde

e como no corpo esse fluxo energético é vivenciado. A cartografia é apresentada e o cliente é convidado a registrar a sua experiência e suas sensações da forma que lhe for conveniente, por exemplo, com cores, palavras, símbolos, etc. Essas sensações podem representar expansões, bloqueios, “queimor”, vazio, ou qualquer outra percepção. No processo de leitura e interpretação, pelo próprio cliente, ele localiza no corpo onde está a sensação que quer transformar, como por exemplo um aperto no estômago, ou um peso nos ombros. Os oito triângulos demonstram, desta forma, os processos existentes no organismo em termos de fluidez ou bloqueio do fluxo energético, permitindo um diagnóstico e uma possibilidade de ação terapêutica (BASSO; AMARAL, 2011).

O trabalho terapêutico ou iniciático é representado pelo movimento da atenção e intenção levando consciência a todos os seus níveis de manifestação, pela percepção do que é, a partir da Presença, como consciência de si mesmo pela respiração e sensação corporal. Esse processo desidentifica as impregnações, crenças e condicionamentos em cada nível, dos espirituais, representados pelos triângulos descendentes, e dos níveis corporais, naturais e sociais, representados pelos triângulos ascendentes (BASSO; AMARAL, 2011). Se a pessoa está bloqueada em algum dos triângulos isso é parte da tarefa a ser realizada. Os oito triângulos são áreas de fixação e indicação do trabalho a ser feito, são estruturas de compreensão dos processos existentes no organismo. Detalhá-los, conscientemente, portanto, é despertar para o Ser na consciência, que percebe a impregnação e não luta contra, mas respira, aprofunda e liberta, como afirmam Basso e Amaral (2011).

Todo o processo ocorre com a movimentação da energia em fluxo e toda forma é uma interrupção temporária neste fluxo. Quando as formas se cristalizam e enrijecem, surge um problema. Os triângulos permitem o diagnóstico, o trabalho transformador e o retorno ao fluxo saudável da energia. Como apontam Basso e Amaral (2011), como saúde, os triângulos são portais à espera de serem abertos e ultrapassados, e como doença são selos lacrando segredos ocultos em sistemas fechados, que quando rompidos geram insegurança e noções de erro, culpa e sentimento de não-

pertencimento, exclusão e isolamento. Mas quando abordados em um propósito terapêutico se revelam como portais de saúde e transformação:

Trabalhar com os problemas a partir dos próprios problemas, levando atenção à sua expressão como é; assim como se apresenta no corpo no exato momento através da atenção sentida, da experiência que acontece ali na hora, sem fugir, sem evitar, sem isolar, sem querer afastar, sem negar, rompe o 'selo' e desaparece o bloqueio, a vida retorna ao fluxo; o potencial ali represado se libera, a energia percorre seu caminho (...) realizando um caminho iniciático em direção à saúde e plenitude (BASSO; AMARAL, 2011, p. 69).

De acordo com a Escola os lugares onde ocorre a cronificação energética são também pontos de luminosidade e espaços de cura. Esses são exatamente os pontos que, se transformados, deixam de parecer negativos e se tornam fontes de cura, dons e características luminosas para a nossa atuação no mundo. Além disso, embora a atenção de mente vá sendo chamada para cada nível ou aspecto parcial, o trabalho vai sendo realizado no Todo. A atuação é sempre simultânea e em todos os níveis, do corpo físico ao campo social, ao mesmo tempo. Conforme apontam Basso e Amaral (2011) "cada um traz em si o Todo e é uma parte; juntos ampliam essa possibilidade, e aquilo que se abre dentro de você é o que importa" (p. 18).

Uma interessante compreensão e correlação das estruturas geométricas se faz com os *Chakras*. Segundo Basso e Amaral (2011) essa correlação permite o entendimento da saúde e doença como parte das impregnações e bloqueios ao fluxo de energia, codificados nos triângulos, gerando disfunção nos *chakras*, consequentemente, do corpo etérico e da vitalidade física, com maior ou menor susceptibilidade às doenças, de acordo com os triângulos afetados.

Esses mesmos autores explicam que os *chakras* consistem nos órgãos do corpo etérico que regulam a energia vital em conexão com o corpo físico e suas estruturas orgânicas, principalmente as glândulas e resumem essa correlação da seguinte forma:

1. o *chakra coronário* afeta toda a função do cérebro, relacionado com a glândula pineal e o hipotálamo;
2. o *chakra frontal* está especialmente conectado à glândula hipófise ou pituitária, reguladora de todas as outras glândulas;
3. o *chakra laríngeo* se liga às glândulas tireóide e paratireóide, referentes ao amadurecimento da inteligência e do organismo;
4. o *chakra cardíaco* regula o timo – sistema imunológico – e o coração, principal glândula endócrina do corpo, cujo hormônio FNA controla o hipotálamo, que controla a hipófise, que controla todas as outras glândulas;
5. o *chakra do plexo solar* se relaciona com as supra-renais, pâncreas e fígado, estômago, intestino delgado, que são também responsáveis por secretar melatonina, o hormônio da pineal;
6. o *chakra sacral* se liga às gônadas, cujos hormônios se relacionam com a maturação do óvulo e espermatozóide, com a preparação, fecundação e manutenção da gravidez;
7. o *chakra da base da coluna* se liga à vitalidade corporal e ao *chakra coronário*, unindo o corpo à nossa identidade espiritual.

Recursos terapêuticos e o Terapeuta Centrado no Ser

No caminho iniciático, a DEP trabalha pela autonomia do ser humano, envolvendo a capacidade de autoescuta e na escuta do outro a partir do ponto de alinhamento com o Ser essencial. Neste trabalho é interessante contar com a presença de alguém centrado em si mesmo, alinhado ao Ser que é, facilitando o aprofundamento. Terapeuta, neste sentido, é aquele que acompanha o processo e cria com o cliente um campo em que o Ser, sempre presente, pode ser percebido com mais clareza e plenitude. Enquanto terapia consiste no processo que foca o trabalho da energia ascendente e descendente, e cria o campo facilitador para

que esse processo se realize no “coração, onde a dor encontra sua cura” (BASSO & AMARAL, 2011, p. 38). O encontro entre o terapeuta e cliente cria um campo em que a Totalidade é o que importa. Esse encontro, nesta dimensão do “entre” é o que permite que o trabalho nos triângulos ascendentes e descendentes se realize (BASSO; PUSTILNIK, 2000, BASSO; AMARAL, 2011).

Basso e Amaral (2011) informam que o trabalho na energia através dos triângulos demonstra que o corpo se assemelha a um receptor e que, tanto os triângulos ascendentes como descendentes, funcionam como antenas de captação. Quando a pessoa está em sua base, portanto, com suas pernas sustentando o corpo, a respiração livre e profunda, a atenção plena, a intenção clara e presente, alinhada com seu eixo vertical, consegue sustentar conscientemente essa totalidade que se revela como luz e sombra simultaneamente, dois fluxos de informação ascendente e descendente.

Neste processo, cada fala do terapeuta, cada intervenção, deve surgir, conforme já mencionado, do espaço de silêncio e da ressonância com o campo do cliente; só nesta conexão e Presença, o terapeuta poderá verdadeiramente testemunhar e acompanhar o processo deste (BASSO; PUSTILNIK, 2000). Para Brito (2012), Basso e Pustilnik (2000) e Basso e Amaral (2011), a intervenção do terapeuta visa facilitar a conexão do cliente com a sensação original, percebendo como reverbera no seu corpo, no momento. Nessa mobilização da atenção do cliente, mobiliza também a energia e intenção, de forma que o aprofundamento acontece. O foco do trabalho, conforme aponta Brito (2012), não vai ser no psicológico, embora este seja o caminho que leva o cliente à sensação, mas vai ser na experiência da sensação corporal. Os campos, desta forma, interagem e promovem movimentação de energia, por ressonância, criando um campo onde a informação vital se revela e ‘o que não é’ pode ser visto como realidade. O que é ilusão perde sua carga influenciadora e seu poder.

Basso e Pustilnik (2000) revelam que o terapeuta atende o cliente como *pessoa*, demonstrando que se encontra frente a um Mistério. Desta forma, a escuta, o toque e qualquer ação do terapeuta precisa ser viva e carregada de sua presença, com sua energia fluindo pelo seu corpo e suas mãos,

enquanto o sua mente se aquieta diante desta relação. Para que o toque do terapeuta possibilite continência ao cliente e dispare a energia latente dentro de si, é premissa que ele esteja em seu espaço de silêncio interno.

O Espaço de Silêncio permite que o terapeuta não seja capturado pelas defesas do cliente, nem pelas próprias estratégias de defesa pessoais. Nesse encontro a intenção do cliente sustenta o foco da sessão, e o terapeuta lhe possibilita continência para que siga seu caminho sem se perder no processo. A intenção do cliente, portanto, é o eixo central, demonstrando, numa postura fenomenológica, que ele é quem realmente detém o saber do seu processo. O terapeuta acolhe, e lhe dá continência para seguir sua própria trilha, testemunhando o processo de auto-organização e autocura do cliente (BASSO; PUSTILNIK, 2000).

A DEP enfatiza o trabalho corporal, principalmente a respiração: a respiração de base, a intercostal, a diafragmática, a focalizada na sensação e a respiração de estimulação do pré-frontal (BRITO, 2012). Outros recursos técnicos também são utilizados: exercícios de consciência corporal, movimentos corporais de desbloqueio do fluxo energético, ativação das linhas de força do corpo, exercícios de pulsão energética, toques sutis e profundos ativando os sistemas simpático e parassimpático; exercícios de alinhamento energético com os campos sutis como meditação, percepção flutuante e entrar no espaço de silêncio. Tudo isso podendo ser melhor aplicado após um diagnóstico através da cartografia dos triângulos (BRITO, 2012, BASSO; PUSTILNIK, 2000).

O fato de estar atento a uma sensação sentida e não à emoção em si, conforme apontam Basso e Pustilnik (2000), pode modificá-la completamente, promovendo libertação, já que em cada sensação está um conjunto de informações que pode levar o cliente aos eventos e situações que estão “por detrás”. Trata-se de um trabalho de restauração do fluxo energético no corpo, fundamentado na respiração e no contato consciente com as sensações.

Brito (2012) complementa, que, apesar de focalizar no trabalho corporal, o terapeuta centrado no Ser, em consonância com a metodologia da DEP, também trabalha com a linguagem verbal, focalizando na semântica; com a linguagem imagética utilizando a visualização criativa; com a linguagem

onírica no trabalho com sonhos; com a linguagem artística através do desenho, pintura, colagem, sucata, argila e trabalhos com mandalas; e com recursos sonoros incluindo músicas que acessam diferentes padrões vibratórios, ritmos, e emissão de sons. Essa mesma autora reflete que, para além da riqueza dos recursos utilizados, o diferencial que a DEP vai trazer é o lugar de onde o terapeuta estará atuando (BRITO, 2012).

Basso e Pustilnik (2000) reforçam com a perspectiva de que a elaboração mental constitui um recurso importante, que visa reestabelecer, através da palavra, a compreensão do que foi vivido: *como* e *para que* o fluxo energético foi cortado; que imagens e crenças foram fixadas na Consciência, que geraram identificação no ego, fragmentando-o e dificultando o livre fluxo da energia.

Refletindo essas técnicas e a aplicação através da cartografia dos triângulos, Basso e Amaral (2011) comentam que os triângulos ascendentes, por serem mais visíveis e marcantes, podem criar a ilusão de que o trabalho ocorre principalmente aí, na corporeidade. Contudo, como já verificado, os triângulos descendentes são trabalhados simultaneamente e quando se pede ao cliente para sustentar a atenção em determinada sensação, agradável ou não, a presença é sustentada no corpo, envolvendo dois aspectos dos primeiros triângulos, aquele que percebe nossa identidade, nossa consciência de nós mesmos como indivíduos, nossos princípios (triângulo descendente) e a sensação corporal percebida e seus propósitos (triângulo ascendente). O trabalho terapêutico, desta forma, promove a mudança, seja através da transmutação, transformação ou transcendência, num processo gradativo de desidentificação do ego e ascensão do Eu a níveis mais sutis da Consciência, pelo

desbloqueio dos núcleos de energia densificada presentes no corpo (BASSO; PUSTILNIK, 2000).

À cada sessão, à medida que o cliente vai se desvendando e dissolvendo camadas por trás de sintomas, ele vai também perdendo o medo e dissolvendo a resistência, conhecendo-se mais, para que a divindade do Ser possa se manifestar em maior plenitude. Vai restaurando o fluxo energético e, com isso, reconhece a si mesmo (BASSO; PUSTILNIK, 2000). Ser terapeuta utilizando a metodologia da DEP, reflete responsabilidade, ética e compromisso com o *cuidado*, seja ele pessoal, com os clientes, com os colegas, com a própria Escola e com o meio ambiente.

Sistematização da Cartografia dos Triângulos na clínica

No intuito de sistematizar a cartografia dos triângulos, segue abaixo um breve resumo e uma tabela contendo os elementos essenciais na compreensão e estruturação deste assunto.

Triângulos ascendentes: da terra, do corpo, representando os campos de informações que se constituem no conjunto de forças materiais, genéticas, bem como emocionais e sociais. Vem da realidade material, corporal, visível, que nos influenciam e condicionam em nossa vida na terra.

Triângulos descendentes: do céu, do espírito, da mente, representando os campos de informações que se constituem no conjunto de forças sutis e espirituais, o mundo invisível, que vêm da nossa realidade anímico-espiritual, do nosso Ser essencial, que nos influenciam e condicionam concomitantemente com as forças ponderáveis dos triângulos ascendentes.

Tabela 1: Utilização dos triângulos para a clínica psicoterapêutica

1º Níveis de Consciência		
Campo Material Corporificado	Formas de Expressão	Sintomas de Bloqueios
Realidade física e material corporificada.	<p><i>Descendente:</i> Sabedoria, individualização, “Eu Sou”. Propósito pessoal, conexão com a essência de si mesmo.</p> <p><i>Ascendente:</i> Vida (inteligência corporal), fraternidade.</p> <p>Estruturação física; capacidade de autossustentação, bem como de sustentação de projetos e atuações pessoais (família, trabalho, etc.)</p> <p>Apropriação da própria base, possibilitando fluir melhor nas mudanças.</p> <p>Capacidade de se responsabilizar e autogerir, com autonomia para exercer o propósito pessoal.</p>	<p>Ligados a questões estruturais, desde estrutura corporal a estruturas de projetos e experiências pessoais. Ex: Problemas relacionados com financeiro e com a estrutura de sobrevivência.</p> <p>Dificuldade de conexão com propósito pessoal (significado da própria existência).</p> <p>Medo do fracasso e perda da segurança.</p> <p>Dificuldade de construir (falta de base) e/ou dificuldade de construir conexão com o propósito de sua manifestação.</p> <p>Dificuldades com mudanças: medos ligados à base fragilizada.</p> <p>Dificuldade em assumir a responsabilidade da própria sustentação, a autogestão.</p>
2º Níveis de Consciência		
Campo Emocional Relacional	Formas de Expressão	Sintomas de Bloqueios
<p>1. Realidade emocional.</p> <p>2. Princípio do acolhimento, da receptividade e criatividade.</p>	<p><i>Descendente:</i> Confiança, Visão Futura, Criatividade.</p> <p><i>Ascendente:</i> Felicidade, fé, capacidade de entrega, fidelidade, vínculo afetivo.</p> <p>Vínculo afetivo saudável, sexualidade saudável e plena.</p> <p>Bom contato com o prazer pessoal, alegria e entusiasmo.</p> <p>Criatividade.</p> <p>Clareza, inspiração, confiança no próprio discernimento.</p>	<p>Bloqueios afetivos, relacionais e sexuais.</p> <p>Bloqueios relacionados à nutrição e ao materno.</p> <p>Dependência afetiva e emocional, dificuldade de vinculação, medo do vínculo. Dificuldades com as perdas e quebras de vínculos (não vincula ou não desvincula).</p> <p>Dificuldades com a manifestação e apropriação da sensação do prazer.</p> <p>Medos ligados à sexualidade, vínculo, dependência.</p> <p>Criatividade cronificada.</p>

	Expressão de si mesmo nas relações.	Dificuldade em fluir a energia criativa, prisão a padrões de conformação, medo de sustentar a diferença. Pouco contato com as emoções, dificuldade em lidar com elas. Dificuldades em se expressar nas relações.
	3º Níveis de Consciência	
Campo Racional	Formas de Expressão	Sintomas de Bloqueios
1. realidade das <ul style="list-style-type: none"> • leis e ordem • mandatos • hierarquia • papéis • enfrentamento dos desafios. 	<p><i>Descendente:</i> Poder real, verdadeiro, da presença e não da força.</p> <p>Autoria (poder interior, responsabilidade social), expressão do “Eu Sou”.</p> <p><i>Ascendente:</i> Lealdade aos princípios reconhecidos, autoridade (poder exterior, papel social), lealdade.</p> <p>Boa compreensão de regras e papéis, atitude colaborativa – nem reativa, nem ausente –, de co-construção com os princípios e regras do meio que se insere.</p> <p>Expressão de si mesmo no mundo.</p> <p>Empoderamento, conexão com o próprio poder.</p> <p>Interação funcional com crenças e mandatos.</p> <p>Capacidade de autoliderança, autoorganização prática: agenda, tempo, compromissos, etc.</p> <p>Utilização saudável da própria energia (sem desperdício).</p>	<p>Sintomas ligados a valores e crenças.</p> <p>Bloqueios em situações que envolvem regras, hierarquia, poder, ética. Ex: Dificuldades com figuras que representem autoridade.</p> <p>Enfraquecimento da sensação de empoderamento pessoal e autoconfiança.</p> <p>Sintomas ligados a valores e crenças.</p> <p>Bloqueios em situações que envolvem regras, hierarquia, poder, ética. Ex: Dificuldades com figuras que representem autoridade.</p> <p>Enfraquecimento da sensação de empoderamento pessoal e autoconfiança.</p> <p>Crenças e mandatos cronificados, disfuncionais.</p> <p>Relação com o poder bloqueada, gerando falta de contato com o poder pessoal, e/ou uma expressão doentia de poder, com autoridade e violência.</p> <p>Medo nas relações e poder.</p> <p>Dificuldade em dar ou receber limites.</p> <p>Medos ligados às esferas sociais e profissionais: culpas, frustrações, ressentimentos, sensação</p>

		de desvalorização. Dificuldades em se organizar (tempo, agenda, desperdício de energia). Dificuldade na vivência de competitividade e conflitos de interesse, por excesso ou por falta. Dificuldade em concretizar metas.
	4º Níveis de Consciência	
Campo dos Valores Éticos	Formas de Expressão	Sintomas de Bloqueios
1. Ética 2. Solidariedade 3. Cooperação 4. Integridade	<i>Descendente:</i> Ideal de ser um com a Totalidade, de ser o Todo, ser indivíduo, indiviso. <i>Ascendente:</i> Ideal de solidariedade, cooperação, gratidão e gentileza. Conexão com a qualidade do amor. Relação saudável entre a percepção da própria individualidade e a compreensão de si como um ser não isolado. Contato profundo com o Ser Essencial, com o potencial criativo da energia infinita universal.	Bloqueios ligados ao Ego excessivo, vaidade, egocentrismo, dificuldade de empatia e adaptação. Dificuldade de se conectar com a energia amorosa e atuar em conexão com ela. Dificuldade em atuar com solidariedade, cooperação, e na percepção da própria individualidade, bem como na compreensão de si mesmo como um Ser em relação, não isolado.

Fonte: Os autores

Considerações finais

A Dinâmica Energética do Psiquismo convida a clínica psicológica a ir além da experiência da psicologia tradicional, na medida em que visa a conexão do cliente e do terapeuta com o espaço da percepção pura, o trabalho a partir do Ser (BRITO, 2012). Ao vincular as estruturas psicológicas condicionadas ao nível vibratório mais sutil, a transformação pessoal pode ocorrer, possibilitando a realização do potencial pleno de cada um e o aprendizado sobre como sustentar níveis vibratórios de alta frequência. Cada pessoa, nessa medida, se torna, em sua presença consciente, uma

célula transformadora dos campos que vivencia.

A DEP propõe, desta maneira, como um caminho iniciático, o desenvolvimento e educação permanente, no intuito de facilitar o despertar da consciência pessoal para a presença do Ser essencial, para assim despertar para o Terapeuta interno em si mesmo. Um compromisso que envolve, dessa forma, o cuidado consigo mesmo enquanto canal para a transformação do outro.

A cartografia dos triângulos, nesse sentido, configura um excelente recurso para o diagnóstico, o trabalho transformador e o retorno ao fluxo saudável da energia,

promovendo a *possibilidade* do Despertar pessoal, em um movimento de desidentificação da consciência das impregnações cárnicas, hereditárias e sociais.

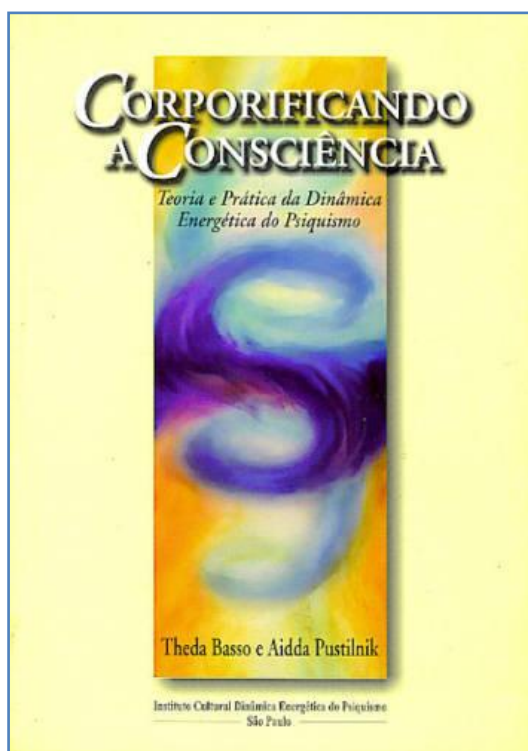
REFERÊNCIAS

BASSO, T.; AMARAL, M. **Triângulos: estruturas de compreensão do ser humano**. São Paulo: 2ª edição, Theba Book, 2011.

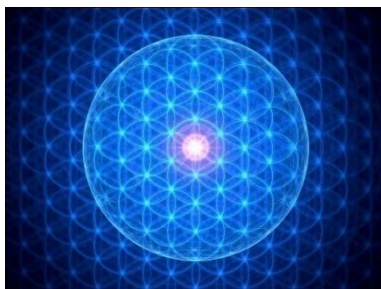
BASSO, T.; PUSTILNIK, A. **Corporificando a Consciência: teoria e prática da Dinâmica Energética do Psiquismo**. São Paulo: Instituto Cultural Dinâmica Energética do Psiquismo, 2000.

BRITO, M. Um olhar para a clínica psicológica segundo a Dinâmica Energética do Psiquismo. Em: TAVARES, M; AZEVEDO, C.; BEZERRA, M. (Org) **Tratado de Psicologia Transpessoal**. Natal: EDUFRN, 2012.

SABETTI, S. **O princípio da Totalidade**. São Paulo: Summus, 1991.



Recebido em: 25/09/2018
Aprovado em: 18/02/2019



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

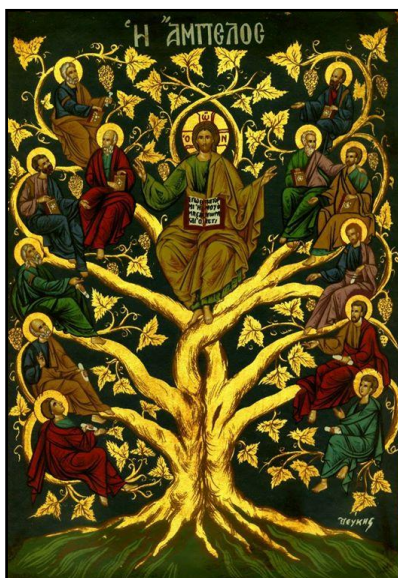
ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

6 – A ÁRVORE DA VIDA

Joel Goldsmith*



Para compreender a natureza do modo de vida místico, e compreendê-lo plenamente, devemos, antes de tudo, entender o conflito subjacente que existe entre os seres humanos, a luta entre todos os homens na face da terra. Até entre maridos e esposas, pais e filhos, há conflitos, e o conflito é sempre uma batalha pela supremacia do ego. Cada um quer ser algo por si mesmo, e esse algo entra em conflito com o algo do outro eu.

Assim é que, em toda a cena humana, sempre houve conflito. É verdade que há uma aparência de paz, mas enquanto cada um tiver um ego próprio, ele estará atendendo a esse ego, tentando manifestar, expressar ou beneficiar esse ego. Isso coloca a questão: é possível que os seres humanos vivam juntos harmoniosamente, ou eles devem viver em guerra constante, de uma natureza ou outra?

Nenhum dos esforços feitos para trazer a paz na terra e boa vontade entre os homens já foi bem sucedido em qualquer tempo, em grande parte porque esses esforços foram baseados na tentativa de unir as pessoas humanamente, quando na maior parte eles não têm nenhum interesse comum. Alguns afirmam que na união há força, mas isso é uma falácia. Desde o início dos tempos, as tribos se uniram, os países foram unindo-se, e as igrejas têm se unido, mas, até agora, nenhuma união trouxe força permanente. Dura por um tempo, e então alguma outra combinação surge, e logo cai, para abrir caminho para ainda outra combinação.

Não há força em nenhuma união fundada por seres humanos, nenhuma provou ser duradoura. A única força que existe é na união espiritual, mas isso em si é um paradoxo. Não pode haver realmente uma

* **Joel S. Goldsmith** – (10 de março de 1892 - 17 de junho de 1964). Autor espiritual, professor, curador e místico americano, nascido em Nova York. Fundou o movimento "Caminho Infinito".

união espiritual, porque não há realmente dois para se unir: existe apenas um Ser, e desde que eu reconheça que o Ser que eu sou é o Ser que você é, eu não posso ser antagonista em relação a você, mas também não posso me unir a você, porque, na verdade, não há dois de nós: só existe Um. Pode haver muitas formas, mas por trás das formas existe apenas o Um.

A verdadeira paz só pode ser estabelecida entre nós quando os egos são subjugados, na percepção de que há apenas um Ser, um Eu, e Deus é esse Ser, esse Eu, o Ser de cada indivíduo. Agora, em vez de estarmos em conflito um com o outro, estamos unidos. Pode haver cem papaias em uma árvore, mas há apenas uma vida, uma árvore, e qualquer coisa que prejudique a árvore acaba prejudicando todas as partes da árvore. A vida da árvore constitui a vida de cada ramo, e de cada fruta sobre ele. Se cada mamão sentisse que tinha uma vida, uma dignidade e uma identidade própria, haveria em breve uma luta. Apenas por causa da unicidade da fruta com a árvore, pode a árvore, os galhos e os frutos permanecerem juntos harmoniosamente. Agora, por um momento, tente visualizar um ramo de uma árvore que é cortado, que partiu-se a si mesmo, não tendo qualquer relação com a árvore, e você entenderá o que significa "dualidade". Além disso, fosse possível que qualquer parte da árvore tivesse um ego, seria também possível para um ramo tornar-se invejoso de todo o bem que está na árvore e querer um pouco dele; ou então a árvore, vendo a glória do ramo, poderia querer subjugar-lo ou possuí-lo. Mas olhe de novo e veja aquela ramificação de volta em sua árvore: agora existe uma árvore e uma vida, e a vida da árvore é a vida de todos os ramos da árvore. Não há união ali, porque ali não há dois: existe apenas um. Pode haver dezenas de ramos, mas só uma vida, uma inteligência, uma fonte de suprimento – apenas uma – e, portanto, nenhum ramo de uma árvore pode entrar em conflito com qualquer outro ramo dessa árvore.

Se entendemos isso sobre uma árvore, em breve poderemos também entender e perceber que existe uma Árvore da Vida, uma Fonte Central da Vida, e que somos todos partes dessa Vida. Nós não somos ramos separados como parecemos ser, mas estamos unidos por um laço invisível, que é a própria vida, o tema central do Ser. A Vida é

a Árvore da qual somos todos ramos, e todos nós derivamos nossa vida, inteligência, amor, cuidado e proteção da mesma Fonte. Vamos retornar mais uma vez ao ramo que foi cortado da árvore, um ramo que está carregado de frutas neste momento. Imagine quão orgulhoso esse ramo da árvore poderia ser do seu fruto maravilhoso, e como poderia pensar: "que coisa gloriosa eu sou! Eu sou tão lindo! Eu tenho essas lindas flores! Eu posso suportar uma fruta tão deliciosa!" Então imagine o que poderia acontecer com todos esse frutos em apenas alguns dias, quando, porque o ramo foi separado da árvore, a vida não estaria mais alimentando esse ramo, e quando a vida não o alimenta mais, nada mais há a fazer além de murchar e, naturalmente, não haverá mais flores e nem mais frutos dos quais se orgulhar. Isso é semelhante ao que acontece com uma pessoa, quando ela acredita que é inteligente, boa, forte, rica, saudável ou de boa moral. Pense o que acontece com essa pessoa quando, um dia desses, andando por aí como um ramo separado, ela começa a sentir-se murchar por dentro, e ouve seus amigos dizerem: "oh, isso é natural! Você está velho". Mas não é nada natural, não do ponto de vista espiritual. É natural só porque ela tem alimentado seu ego, e acreditando que ela, por si mesma, é alguma coisa, quando a verdade é que ela é algo somente porque ela é Um com a Árvore da Vida. Aqueles que estão vivendo a vida do ego estão lutando ou competindo um com o outro, tentando superar ou ser melhor que outro, mais rico ou mais bonito, e vivendo uma vida de atrito, porque sempre há uma sensação de dualidade. Onde e quando há dualidade, há obrigatoriamente atrito, porque uma pessoa está sempre se batendo contra outra. Mas todo esse atrito desaparece, toda competição e toda oposição desaparece na realização da Unidade.

Quando a convicção da Unidade é percebida, percebemos que cada ramo deriva seu bem de sua Fonte, e, portanto, não há necessidade de um ramo competir ou lutar com outro ramo, para tentar obter o melhor ou superar o outro, porque cada ramo então percebe o que John Burroughs tão lindamente expressa em seu poema "Esperando": "o meu próprio virá para mim". Por que isso virá? Porque vem para nós da nossa Fonte, não de outro ramo, não de outra pessoa, e não de sair pelo mundo tentando consegui-lo. Isso remove qualquer

desejo ou compulsão de tirar qualquer coisa de qualquer outra pessoa, ou de atrair qualquer coisa para nós de qualquer fonte externa. "Meu próprio virá para mim" – mas meu, não o seu.

O nosso próprio virá para nós da Fonte, porque somos ramos da Árvore da Vida, e nós somos alimentados pela vida daquela Árvore, que encontra um modo de nos conduzir para acima do chão, qualquer que seja a necessidade de nossa natureza particular. A função de um ramo é ser, mas ainda sabendo que não é apenas um ramo, mas parte de uma árvore. Quando olhamos para uma árvore de longe, nós não a dissecamos e nem discriminamos: "aqui é o tronco de uma árvore, e ali uma folha". Não, nós vemos a árvore como um todo, constituída de tronco, galhos, folhas e frutos. Assim é a Árvore da Vida constituída por você, por mim e por todos os outros que você e eu somos no mundo; e, mesmo que nossa função particular seja a de um ramo, uma parte da árvore, no entanto, somos a própria árvore.

Enquanto estivermos unidos à Árvore, a vida da Árvore estará nos suprimindo com sabedoria, amor, orientação, direção, atividade, remuneração e reconhecimento, com tudo o que deve se tornar parte da nossa vida.

O homem-ego, o homem da terra, está sempre afirmando-se no mundo: discutindo, lutando e competindo. O contemplativo, o homem de Deus, pode estar no mundo fazendo o seu trabalho, seja qual for, mas mental e espiritualmente, ele está em casa, dentro de seu próprio ser.

O contemplativo não se retira de uma vida ativa; de fato, ele pode se tornar cada vez mais ativo. Ele seria, sem dúvida, melhor qualificado para ser o presidente de uma corporação do que um homem-ego, porque o homem-ego poderia realizar apenas o que seu próprio poder mental poderia abranger, mas o contemplativo atrairia sua sabedoria de uma Fonte interior, à qual o homem-ego não tem acesso.

O contemplativo sabe que o ramo não pode ditar regras à árvore, e que o ramo não precisa dizer à árvore o que ela precisa, nem se e nem quando precisar. O ramo sabe que tem que se aquietar e deixar a árvore manifestar sua própria glória, e qualquer glória que a árvore manifeste será regada e compartilhada com os galhos, e isso incluirá tudo o que o ramo pode precisar. A única

função de um ramo é ser, na serenidade, e ainda deixar que, no devido tempo, a vida da árvore forneça ao ramo tudo o que ele precisa; e quando o ramo estiver cheio de flores e frutas, em vez de se orgulhar disso, o ramo será humilde e se lembrará de estar apenas revelando a glória da árvore, e que, por si mesmo, não cria nada e nem consegue criar beleza, frutas e essa riqueza.

Quando o bem começa a se desdobrar em nossa experiência, seja a paz, harmonia, saúde ou abundância – o que quer que seja – temos que desenvolver essa profunda humildade que nos permite reconhecer que esta é a manifestação da glória de Deus, Deus se mostrando como nossa saúde, nossa vida e nosso suprimento; e no reconhecimento disso, nós contemplamos a Graça de Deus, Seu Amor, Onipresença e Onipotência. Ao permanecer nesse estado contemplativo, estamos permitindo à lei da vida funcionar em nossa mente, nosso ser, corpo e trabalho. Além disso, o fluxo é normal, porque não é confuso ou interrompido por um ego tentando se gabar ou se enfeitar, e dar crédito a si mesmo. É tão fácil pensar que podemos nos beneficiar uns dos outros.

Essa é a crença natural do homem natural, do homem-ego. No entanto, um ramo não pode realmente beneficiar outro ramo, porque, o que quer que seja benefício que possa vir para você ou para mim através um do outro, é realmente a própria vida usando-nos como instrumento. As bênçãos que vêm de qualquer direção em nossa experiência são realmente o próprio Deus fluindo para nós. É verdade, claro, que, como servos do Altíssimo, também servimos uns aos outros, mas servimos apenas como instrumentos de Deus.

A verdade que nos permite servir uns aos outros é saber que eu não tenho nada para dar a você, e você não tem nada de seu próprio para me dar: nós derivamos nosso bem da mesma Fonte, porque somos Um – uma árvore. Nós somos a manifestação de uma árvore da Vida e, por uma ligação invisível, somos todos ramos dessa única Árvore.

A pessoa que sabe disso está começando a se purificar do ego, porque ela não se vê como a fonte do bem de outra pessoa: ela está pensando apenas em termos de Um, e não de dois. Onde existem dois haverá eventualmente atrito, mesmo quando alguém

estiver fazendo o bem temporariamente para outro.

O antídoto para todo atrito é uma compreensão da Unidade. Nós devemos manter uma imagem da Árvore da Vida diante de nós, conscientemente, e devemos nos ver como ramos dessa árvore, cada um crescendo do centro para a circunferência, sem dependência uma da outra, ainda que com uma cooperatividade, porque somos partes de um todo completo.

Na vida mística, uma pessoa vive constantemente e conscientemente no Centro, na realização da Unidade, e apesar de toda tentação para ver a dualidade, oposição ou competição, ela sorri interiormente, na percepção: "não tenhas medo, sou Eu. Há apenas Um de nós aqui, não dois. Não existe um 'eu' em perigo, não existe um 'eu' em competição, não há um 'eu' e mais um inimigo – isso seria dualidade".

O caminho do místico não é uma luta para superar os inimigos e um esforço para fazer amigos. O místico sabe: "Isso sou eu, Eu sou esta árvore que é tudo que existe. Mesmo se eu estou vendo mil diferentes ramos, é Uma árvore. 'Isso sou Eu; não tenhas medo. Há uma árvore da Vida, e nós somos todos Um nessa Árvore e desta Árvore".

Por longos meses e às vezes até anos, os místicos são confrontados com tentações externas para acreditar na dualidade, para acreditar que existe um "eu" e um outro. Eles superam tais tentações pela capacidade de olhar ao redor e perceber que, mesmo que pareça haver uma dúzia de pessoas diferentes, na verdade elas são todas uma só Árvore, todas são partes da Árvore da Vida e, portanto, o que for bom para um é bom para os outros. Este é o ensinamento do Mestre: "Ama teu próximo como a ti mesmo", e é só

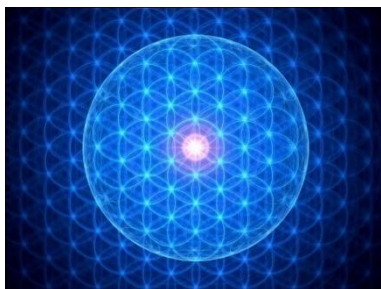
quando estamos vendo nosso próximo como parte desta Árvore da Vida que estamos amando-o como a nós mesmos: nós o vemos alimentado por dentro, sustentado, fortalecido, curado e ressuscitado de dentro, não precisando de qualquer ajuda externa.

Ao viver esta vida, o místico torna-se uma bênção, sem conscientemente o desejar ou tentar ser. Todos aqueles que entram em sua presença sentem algo emanando de sua consciência. E o que é que eles sentem? Nenhum desejo de fazer o bem: apenas a habilidade de viver no Centro, nessa contemplação da Unidade.

O homem-ego está sempre desejando algo fora daqui; ele está sempre conseguindo algo, fazendo algo, conquistando algo, e isso resulta em turbulência interna e externa, que pode ser sentida. O místico está sempre vivendo no Centro de seu Ser. Independentemente do trabalho que ele realiza, ele não tenta alcançar ou competir, ele não se esforça para conseguir qualquer coisa de alguém: ele está em repouso, e esse descanso é sentido por todos que tocam sua consciência, isto é, todos de uma natureza sensível.

Sempre que a competição, oposição ou atrito de qualquer tipo vier em nossa experiência, retiremo-nos para esse Centro do Ser, e por perceber que não somos dois, mas Um, novamente estabeleceremos a ordem da divina harmonia. Contanto que possamos traduzir uma aparência de dualidade na imagem da Árvore da Vida, nós somos a luz do mundo, e uma bênção para ele.

Do livro *Um Parêntese na Eternidade*
(tradução Giancarlo Salvagni)



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 13 - Ano 7 - Nº 13 – Janeiro/2019

ISSN 2317-8612

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

www.artezen.org

7 – A MENINA DO LEITE

Monteiro Lobato*

Laurinha, no seu vestido novo de pintas vermelhas, chinelos de bezerro, treque, treque, treque, lá ia para o mercado com uma lata de leite à cabeça – o primeiro leite da sua vaquinha mocha. Ia contente, rindo-se e falando sozinha.

- Vendo o leite – dizia, e compro uma dúzia de ovos. Choco os ovos e antes de um mês já tenho uma dúzia de pintinhos. Morrem... dois, que sejam, e crescem dez - cinco frangas e cinco frangos. Vendo os frangos e crio as frangas, que crescem e viram ótimas botadeiras de duzentos ovos por ano cada uma. Cinco: mil ovos! Choco tudo e lá me vêm quinhentos galos e mais outro tanto de galinhas. Vendo os galos. A dois cruzeiros cada um – duas vezes cinco, dez... – mil cruzeiros... Posso então comprar doze porcas de cria e mais uma cabrita. As porcas dão-me, cada uma, seis leitões. Seis vezes doze...

Estava a menina neste ponto quando tropeçou, perdeu o equilíbrio e, com a lata e tudo, caiu um grande tombo no chão.

Pobre Laurinha!

Ergueu-se chorosa, com um ardor de esfoladura no joelho; e enquanto espanejava as roupas sujas de pó viu sumir-se, embebido pela terra seca, o primeiro leite da sua vaquinha mocha e com ele os doze ovos, as cinco botadeiras, os quinhentos galos, as doze porcas de cria e a cabritinha – todos os belos sonhos da sua ardente imaginação...

***Monteiro Lobato** (1882-1948) – escritor e editor brasileiro, nascido em Taubaté-SP. Criou a figura do "Jeca Tatu", símbolo do caipira brasileiro. "O Sítio do Pica-pau Amarelo" é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a "Editora Monteiro Lobato" e mais tarde a "Companhia Editora Nacional". Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina. Metade de suas obras é formada de literatura infantil. Destaca-se pelo caráter nacionalista e social. O universo retratado em suas obras são os vilarejos decadentes e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna. (Fonte: https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/).